

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



# **ROLE KRESBY LIDSKÉ POSTAVY VE ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

**The role of human figure drawing in maturity for school**

---

*Bakalářská práce*

Autorka: Nikola Holovenčuková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

V Praze dne 27. června 2014

***Prohlášení:***

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 27. června 2014

Nikola Holovenčuková

Podpis: .....

### ***Poděkování***

*Ráda bych vyjádřila poděkování vedoucímu této práce, PhDr. Miroslavu Klusákovi, za trpělivé vedení a cenné rady.*

*Děkuji všem účastníkům výzkumu za ochotu a vstřícnou spolupráci.*

*Velké díky také patří mé rodině a partnerovi, za podporu po celou dobu studia i při samotné realizaci této práce.*



# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>2</b>
1.1 Jiráskův orientační test školní zralosti .....	2
1.1.1 Kresba postavy pána .....	3
1.1.2 Napodobení psacího písma .....	4
1.1.3 Obkreslení skupiny deseti teček .....	5
1.1.4 Orientační test školní zralosti – verbální myšlení .....	7
1.2 Jiráskův výzkum orientačního testu školní zralosti .....	12
<b>2 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>17</b>
2.1 Design výzkumu .....	17
2.1.1 Výzkumné otázky .....	18
2.2 Výzkumný soubor .....	19
2.3 Sběr dat .....	22
<b>3 ROZBOR DAT .....</b>	<b>25</b>
3.1 Hodnocení dílčích úloh Jiráskova testu .....	25
3.1.1 Kresba postavy pána .....	27
3.1.2 Napodobení psacího písma .....	31
3.1.3 Obkreslení skupiny teček .....	33
3.1.4 Výzkumné otázky .....	34
3.2 Vzájemné souvislosti plnění dílčích úloh .....	39
3.3 Vývoj vzájemných souvislostí plnění dílčích úloh .....	42
3.4 Vzájemné souvislosti vývoje plnění dílčích úloh .....	44
3.5 Role kresby lidské postavy ve školní zralosti .....	47
<b>4 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE .....</b>	<b>52</b>
<b>5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>58</b>
<b>6 PŘÍLOHY .....</b>	<b>59</b>



## ÚVOD

Nástup dítěte do první třídy základní školy představuje významný vývojový milník nejen pro něj samotné, ale také pro rodiče. Ačkoliv před 100 lety bylo běžné, že pouze děti z vyšších sociálních vrstev uměly počítat do deseti či se podepsat, dnes jsou tyto znalosti u předškoláků poměrně běžné. Samotná předškolní strukturovaná příprava dětí v mateřských školách se zaměřuje na široké spektrum dovedností. Častěji se také svým dětem snaží poskytnout náskok i rodiče, jelikož v současné moderní době se klade důraz především na výsledky a úspěšnost, jejíž nároky se stále zvyšují. Na druhou stranu však také vzrůstá počet žádostí o odklad školní docházky, a to mnohdy přesně z opačného důvodu – prodloužit šťastné a bezstarostné dětství. Motiv školní zralosti se tak stává stále více diskutovaným tématem nejen v rámci odborné veřejnosti, ale především mezi samotnými rodiči.

Školní zralost je možné posuzovat různými způsoby, v posledních letech jsou více než kdy jindy rozvíjeny a zdokonalovány screeningové metody. Svoboda však uvádí, že „*k neznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří česká verze Kernova testu, vypracována Jiráskem – Orientační test školní zralosti.*“ (Svoboda, 2001, s. 626). Jirásek za školní zralost považuje „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby dítě bylo schopno účastnit se školního vyučování.*“ (Jirásek, 1992, s. 5). Nároky, které tak musí žák první třídy ustát, zahrnují širokou škálu znalostí a schopností zasahující i do roviny citové a sociální. Jiráskův test se však zaměřuje na rozumovou stránku školní zralosti, kterou posuzuje na základě několika úloh. Stejně jako výzkumy, které na toto téma provedl, pochází i test z 60. let. Jako častá diagnostická pomůcka je stále užíván, ačkoliv od dob svého vzniku neprošel žádnou revizí. Jirásek sám však upozorňuje na depistážní hodnotu testu a doporučuje i další odborná psychologická vyšetření.

Ačkoliv tato bakalářská práce stojí na koncepci Jiráskova orientačního testu, v popředí mého zájmu nestojí zjištění, zda jsou děti, které se zúčastnily výzkumu školné zralé, ale má pozornost se zaměřuje na vzájemné souvislosti plnění dílčích úloh tohoto testu, s důrazem na postavení úlohy kresby lidské postavy mezi zbylými úkoly Jiráskova testu. Do mého šetření proto nebyly zahrnuty pouze děti předškolního věku, nýbrž i žáci školou povinní navštěvující první a druhou třídu základní školy. Tento výzkumný vzorek skládající se z

několika věkových kategorií mi také umožnil, abych souvislosti sledovala v kontextu jejich vývoje.

## 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 1.1 Jiráskův orientační test školní zralosti

Orientační test školní zralosti Jaroslava Jiráska vznikl na základě modifikace testu pedagoga Artura Kerna (Gründleistungstest). Kernův test obsahoval celkem šest úloh:

1. *Dítě „píše“ psaníčko: Čmárání se liší podle temperamentu dítěte, podle stupně rozvinutí jeho vizuálně motorické koordinace a podle schopnosti vyvinout cílevědomou aktivitu.*
2. *Obkreslení krátké věty napsané psacím písmem. Zjišťujeme schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, úsilí o zvládnutí namáhavého úkolu, úmyslnou koncentraci pozornosti, vizuálně motorickou koordinaci.*
3. *Nakreslení dětské postavy jako projev obecné inteligence, dosažení přiměřeného stupně tvarové představitivosti a vizuálně motorické koordinace.*
4. *Obkreslení skupiny teček k posouzení schopnosti analýzy a syntézy, schopnosti vyvinout úsilí při práci na úkolu.*
5. *Vzít z rozhozených kostek požadovaný počet (simultánní postižení množství – do pěti).*
6. *Určit počet bodů na ukázané kartičce (simultánní postižení množství – do pěti).*

(Jirásek, Tichá 1968, s. 45)

Jak je vidno z popisu, některé z úloh předpokládají stejné testovací principy, což Jiráska vedlo k myšlence, že se mohou vzájemně nahradit. Dalším nedostatkem Kernova testu se mu jeví časová náročnost, dítě je nuceno vyvinout velké úsilí a dochází k přemáhání jeho pozornosti. Jirásek sám uvádí: „*Musíme předpokládat, že každý časově náročnější test přestává postupně v průběhu vyšetření měřit kvalitu, na které jsou jeho úlohy zaměřeny, a stává se testem odolnosti CNS.*“ (Jirásek, 1992, s.7). Kromě toho také varuje před možným zestručňováním a upravováním časově náročných metod v rutinní praxi (Jirásek, Tichá 1968, s. 44). Za účelem časové úspornosti a eliminace výše uvedených rizik se rozhodl vybrat z šesti úloh pouze tři. Ty prošly určitou mírou modifikace, která měla vést především k jejich standardnosti, a tudíž se mohly stát běžně používanou metodou v rámci orientačního posouzení školní zralosti. Po modifikaci tak vznikl Jiráskův orientační grafický test školní zralosti zahrnující tyto úlohy: 1. kresba



lidské postavy, 2. napodobení psacího písma, 3. obkreslení skupiny teček. Všechny tyto tři základní subtesty zaměřené na názorné myšlení nám poskytují přehled o vyspělosti jemné motoriky, a o úrovni koordinace vidění a pohybů ruky (Jirásek, Tichá 1968).

Mimo modifikace samotných úkolů došlo také ke změně v systému třídění výsledků těchto úloh. Na rozdíl od Kernovy třístupňové klasifikace výkonů v dílčích úlohách, Jirásek zařadil další dva mezistupně, čímž vzniklo hodnocení výsledků na základě pěti známek jako ve škole. Ke každé známce také vytvořil písemnou instrukci s obrázkovými ukázkami (Jirásek, 1992, s. 8).

Jirásek kromě úloh sledující kresebný projev vytvořil také další, relativně samostatný test, zaměřující se na verbální složku školní zralosti. Vyrovnává tím nedostatky grafických testů, které spočívají především v jednostranném přístupu k dětské psychice, a dokresluje tak obrázek o duševním obzoru dítěte. Tento test je složen z 20 otázek, pro které je též vymezen způsob hodnocení (Jirásek, 1992).

### 1.1.1 Kresba postavy pána

Namísto živého modelu holčičky či chlapečka, které dětem Kern napřed ukázal, pracuje Jirásek s instrukcí: „*Tady (každému se ukáže) nakresli nějakého pána. Tak, jak to umíš.*“ (Jirásek, 1992, s. 9). Na rozdíl od dalších úloh, kde jsou užívány i jiné varianty předlohy, je v tomto případě používán pouze tento způsob zadávání. Hodnocení kreseb pak spočívá v jejich třídění do pěti kategorií, klasifikovaných jako ve škole, jednička znamená výkon nejlepší, pětka naopak nejhorší. Posuzování probíhá na základě této Jiráskovy instrukce:

„1: *Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.*“

„2: *Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuté, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.*“

„3: Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvů, prstů a chodidel.“

„4: Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.“

„5: Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin. Čmárání.“ (Jirásek, 1992, s. 10)

Kromě přehledu o vyspělosti jemné motoriky a koordinace vidění a pohybů ruky jsou v této úloze rozehrávány další specifické schopnosti. Jirásek pracuje s různými úrovněmi kresby dle své koncepce kresebného vývoje. Figurální kresba prochází vývojovými změnami – od prvotního amorfního čmárání, resp. „hlavonožce“, se přeměňuje do vyspělého syntetického neboli obrysového zobrazování reality. Jirásek tvrdí, že *„je úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti. Tento subtest tedy umožňuje orientační posouzení povšechné rozumové úrovně.“* (Jirásek, 1992, s. 8). Jiráskova instrukce k tomuto úkolu značí přechod od málo globálního výkonu, který představuje ohodnocení známkou pět, k široké míře globalizace znázorněné výkonem klasifikovaným jedničkou. Této dimenzi odpovídají i změny v integraci psychické činnosti. Dle Jirásky kresba lidské postavy také odkrývá míru diferenciací vnímání dítěte a schopnost analýzy i syntézy v představě. Úroveň kresby též informuje o tom, zda dítě rozlišuje podstatné prvky od nepodstatných podle objektivně platných měřítek, či setrvává u rozeznávání na základě svých emocionálních dojmů, jak je typické ještě i pro žáky předškolních tříd (Jirásek, Tichá 1968, s. 25).

### 1.1.2 Napodobení psacího písma

Další úkol, který děti plní, je napodobení psacího písma. Již se nejedná o kresbu figurální, ale hodnotí se schopnost napodobení předlohy. Dle Jirásky se zadává pomocí formuláře s předlohou na jedné straně a volným místem pro produkci dětí na straně druhé. Instrukce má následující znění: *„Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil, ale zkus to, jestli bys to taky uměl. Hezky se dívej, jak je to napsané, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.“* (Jirásek 1992, s. 10)

V původní Kernově úloze obkreslení krátké věty bylo na začátku zařazeno křestní jméno dítěte, věta tudíž pokaždé obsahovala jiné slovo. Jirásek naopak úlohu

standardizoval vytvořením tištěné předlohy psací věty „Eva je tu.“. S tímto úkolem ale i nadále pracoval a vymyslel jeho další obměny, u kterých byla dodržována stejná úroveň náročnosti. Motivace k této činnosti vyplývala z rizika obeznámení širší veřejnosti s grafickými předlohami, což by mohlo vést k následnému nacvičování úloh. Další varianty úkolu napodobení psací věty taktéž zahrnují tři hlavní části (slova) a dva malé doplňky (tečka nad j a za větou), velké písmeno na začátku věty, jedno písmeno protažené nahoru (t) a jedno dolů, přičemž tvary písmen se střídají tak, aby si testovaný žák vyzkoušel tahy tužkou všemi směry. Změny předlohy nejsou kvůli využití většího množství variant stavěny vždy tak, aby dávaly smysl, může jít například o větu „Sev pa li.“, či „Ci yl osn.“ a další (Jirásek, Tichá 1968, s. 58). Kritéria hodnocení pro tuto úlohu jsou následující:

*„1: Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má vždy výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j (nebo i). Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než o 30°.*

*2: Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani dodržení vodorovné linie nezáleží.*

*3: Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.*

*4: S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.*

*5: Čmárání.“ (Jirásek 1992, s.12)*

### **1.1.3 Obkreslení skupiny deseti teček**

Poslední ze tří úkolů zaměřený na kresebný projev se zadává rovněž pomocí formuláře s předkreslenými tečkami a instrukcí: „Tady jsou takové puntíky. Zkus to sem vedle nakreslit zrovna tak.“ (Jirásek 1992, s. 10).

Jirásek upozorňuje, že původní Kernovo sestavení teček se již dobře osvědčilo při zjišťování školní zralosti, předlohu proto přejal beze změny. Úlohou se ale dále zabíral a vytvořil její obměny ze stejných důvodů jako při výše uvedené úloze napodobení psacího písma – k eliminaci nacvičování úkolu před vyšetřením. Modifikace této složky byly dle Jirásky nejsložitější. Opět je nutné udržet stejnou hladinu náročnosti, na rozdíl od

napodobení věty, kdy se díky netrvání na smysluplnosti věty otevíralo množství eventualit, tato předloha tolik příležitostí nenabízí. Přesto se mu další možná zadání podařilo vytvořit. Jedním z nich je pootočení vzoru o  $180^\circ$ . Stejně jako v předešlých případech, i k tomuto úkolu existuje následující návod k bodování:

*„1: Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.*

*2: Počet sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.*

*3: Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být více než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení – i o  $180^\circ$ .*

*4: Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (např. čáry) nejsou přípustné.*

*5: Čmárání.“ (Jirásek, 1992, s. 12-13)*

K plnění výše uvedené grafické úlohy napodobení psacího písma i tohoto úkolu obkreslení skupiny teček jsou také potřebné jiné specifické schopnosti než pouze zvládnutá motorika či koordinace oko-ruka. Dle Jirásky tyto subtesty „*representují v testu úkol v pravém slova smyslu.*“ (Jirásek 1980, s. 252). Úkoly jsou pro děti předškolního věku nudné a namáhavé, proto tato povinnost představuje zkoušku jejich úsilí. Překonání těchto negativních vjemů a dokončení úloh poukazuje na připravenost dítěte zvládat školní strukturovanou výuku. Mimo to se v těchto úkolech také projeví, *zda již dítě překonalo „předškolní“ subjektivismus a schematizování při zpracování reality*“ (Jirásek, Tichá 1968, s. 48). Schematizování v kresebném projevu tvoří vývojovou fázi nastupující po stadiu čmárání. Nejde o záměrné zjednodušování zobrazované reality, naopak dle Jirásky znamená jednak dočasnou neschopnost podrobnějšího vyjádření, jednak také málo diferencovanou představu objektu, který je zobrazován (Jirásek, Tichá 1968, s. 23).

Jiná funkce vyplývá ze skutečnosti, že předškolní děti pracují s tímto druhem úkolů v abstraktní rovině, vypořádání s těmito úlohami tedy taktéž napovídá o úrovni jejich duševního vývoje. Taktéž pochopení principu „napodobení předlohy“ pokládá Jirásek za velmi důležitý prvek pro budování dobrého školního prospěchu. Rozumové operace, které

se v úspěšném plnění úkolu uplatňují, jsou analýza a syntéza. Aby dítě vzory reprodukovalo co nejdokonaleji a mohlo tak být ohodnoceno známkou prvního stupně, musí být schopné postihnout předlohu jako celek a následně ji i rozložit na části. Poté si také musí uvědomit vztahy, které mají tyto části jednak mezi sebou, jednak k předloze jako celku. Poslední fázi, která vede k dobře provedenému výkonu, tvoří schopnost rekonstrukce původního celku (Jirásek, Tichá 1968).

#### 1.1.4 Orientační test školní zralosti – verbální myšlení

Tabulka č. 1 Převod součtů známek na úrovně zralosti

Součet tří známek	Průměrná známka z těchto tří známek	Úroveň školní zralosti
3 4 5	1 1 –	Výrazný nadprůměr
6	2	Nadprůměr
7 8 9	2 – 3	Průměr
10 11	3 –	Slabší průměr
12	4	Podprůměr
13 14 15	4 – 5	Velmi slabá úroveň

(Jirásek, Tichá 1968, s. 68)

Běžně se pod označením Jiráskův orientační test školní zralosti myslí výše popsané tři úkoly na názorné myšlení. Výsledek celého grafického orientačního testu spočívá v součtu známek jednotlivých úloh (kresba mužské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení skupiny teček). Jaká úroveň školní zralosti se vztahuje ke konkrétním součtům známek, ukazuje výše uvedená tabulka č. 1 z roku 1968, která používá jemnější členění. V pozdějších letech Jirásek toto rozdělení úrovní zjednodušil a ve své příručce z roku 1992 uvádí rozdělení celkových výsledků testu pouze do tří kategorií. Hodnoty 3-6 představují úroveň nadprůměrnou, 7-11 jsou považovány za průměrné a 12-15 za podprůměrné (Jirásek, 1992, s. 14).

Z popisu jednotlivých úloh vyplývá, že grafické úlohy sledují úroveň vývoje motoriky a koordinace oko-ruka i jiné specifické schopnosti, které se následně uplatňují ve školní

docházce. Mimo to se zde promítají i některé rozumové operace. Těch však není mnoho a z Jiráskových šetření, která prováděl, vyplývá, že orientační grafický test školní zralosti dobře slouží ke zjištění školní zralosti, nedostačuje však v posouzení o školní nezralosti. Grafickému setu úloh je především vytýkán jednostranný přístup a zanedbání verbálního projevu dítěte. K omezení tohoto nedostatku Jirásek v průběhu své práce doporučoval několik variant.

Jako doplňující prostředek k testu názorného myšlení Jirásek původně navrhoval vyzvat dítě k recitaci básničky či zpěvu písničky, a dále se doptat na další informace, které by měly prokázat, zda dítě dokáže mluvit ve větách, jak se vyzná ve svém životním prostředí, zdalipak zná pojmy počtu čtyři a pět, či jestli umí kategorizovat předměty podle výrazných znaků (Jirásek, Tichá 1968).

Tyto doplňující otázky, jejichž seskupení bylo často improvizované, postupně nahradil upravený test DOI – test duševního obzoru a informovanosti. Z testu je možné získat informace nejen o úrovni inteligence dítěte, ale i o podnětnosti rodinného prostředí. Jirásek jej vytvořil za účelem posouzení rozumových schopností již v roce 1953, jelikož v té době byly zakázány testy inteligence (Vágnerová, 2009). Test DOI byl doplněn otázkami pro předškolní děti, čímž se z něj stala forma tzv. DOI I, zůstala však nepublikována. Jirásek tvrdí, že děti, které dosáhly horších výsledků v oblasti názorného myšlení, což mohlo naznačovat problémy ve školní výuce a nedobrý prospěch, se mohly pyšnit hezkými školními známkami, pokud byly úspěšné v testu DOI (Jirásek, 1980, s. 255). Můžeme si klást otázku, zda tyto závěry Jirásek vyvodil na základě svých spekulací, praktické zkušenosti, popřípadě je-li možné dohledat záznamy o systematickém vědeckém zkoumání této problematiky.

Test DOI však nebyl poslední variantou doplňující celistvý obraz o schopnostech a dovednostech dítěte. Jirásek z něj nakonec vybral pouze 20 otázek, jejichž standardizace vedla k relativně samostatnému testu: Orientační test školní zralosti – verbální myšlení, který jsem v rámci této bakalářské práce zadávala dětem i já.

Testování verbální složky školní zralosti probíhá na základě různě náročných slovních úloh. Dle Jiráskovy představy o obtížnosti dané otázky jsou vytvořeny různorodé bodové hodnoty odpovědí. Testovaný žák může získat jak body kladné, tak záporné či nulu.

Maximální možný počet získaných bodů je 44, naopak nejhorší výsledek, kterého lze dosáhnout, je ohodnocen -24 body. Odpovědi jsou tříděny do několika úrovní. U otázky 1-6 se započítávají pouze odpovědi správné a špatné. Otázky 7-20 obsahují jednu úroveň navíc, odpovědi jsou rozděleny na správné, horší a špatné. Výčet jednotlivých otázek spolu s bodovým hodnocením je následující:

1. *Které zvíře je větší – kůň nebo pes?*

*Kůň = 0, špatná odpověď = -5*

2. *Ráno snídáme a v poledne...?*

*Obědváme. Jíme polívku, knedlíky a maso = 0*

*Svačíme. Večěříme. Spíme a jiné chybné odpovědi = -3*

3. *Ve dne je světlo a v noci je...?*

*Tma = 0. Špatná odpověď = -4*

4. *Obloha je modrá, tráva je...?*

*Zelená = 0. Špatná odpověď = -4*

5. *Třešně, hrušky, švestky, jablka... to je?*

*Ovoce = 1. Špatná odpověď = -1*

6. *Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?*

*Aby se vlak nesrazil s autem. Aby pod vlak nikdo nevběhl, apod. = 0*

*Špatná odpověď = -1*

7. *Co je to Praha, Beroun, Plzeň?*

*Města = 1, nádraží = 0. Špatná odpověď = -1*

8. *Kolik je hodin? (Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.)*

*Dobře určeno = 4, určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hodina správná = 3, nezná hodiny = 0*

9. *Malá kráva je telátko, malý pes je..., malá ovce je...?*

*Štěňátko (štěně), jehňátko (jehně) = 4, jen jeden ze dvou údajů = 0*

*Špatná odpověď = -1*

10. *Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají společného?*

*Kočky, mají čtyři nohy, chlupy, ocas, drápy (stačí jedna podobnost) = 0, kočky (bez udání znaku podobnosti) = -1, slepici = -3*

11. *Proč má každé vozidlo brzdu?*

2 důvody (brzdit z kopce, zpomalit v zatáčce, zastavit v případě nebezpečí srážky, vůbec zastavit při ukončení jízdy) = 1, 1 důvod = 0, špatná odpověď (např. To by nejelo bez brzdy) = -1

12. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?

2 společné znaky (jsou ze dřeva a ze železa, mají topůrko, dají se jimi zatloukat hřebíky, je to nářadí, na zadní straně jsou placaté) = 3

1 podobnost = 2. Špatná odpověď = 0

13. Čím se sobě podobají veverka a kočka?

Určení, že jsou to savci, nebo uvedení 2 společných znaků (mají čtyři nohy, ocas, srst-chlupy-kožich, jsou to zvířata, dovedou lézt po stromech) = 3

1 podobnost = 2. Špatná odpověď = 0

14. Čím se liší hřebík a šroubek? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby tu ležely vedle sebe na stole?

Šroub má závit (vinty, takovou kroucenou čáru okolo, vroubky) = 3

Šroub se šroubuje a hřebík se zatlouká. – nebo: Šroub má matku = 2.

Špatná odpověď = 0

15. Kopaná, skok, vysoký, tenis, plavání... to jsou?

Sporty (tělovýchova) = 3. Hry (cvičení, cviky, tělocvik, závody) = 2.

Špatná odpověď = 0

16. Které znáš dopravní prostředky?

3 pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď = 4

Jen 3 pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet (i s letadlem nebo lodí), ale teprve po vysvětlení „Dopravní prostředek je to, čím se někam dopravujeme“ = 2. Špatná odpověď = 0

17. Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je mezi nimi rozdíl?

3 znaky (šedivé nebo žádné vlasy, vrásky, nemůže už tak pracovat, špatně vidí, špatně slyší, je častěji nemocný, dříve umře než mladý) = 4.

1 nebo dva rozdíly = 2. Špatná odpověď (má hůl. Kouří.) = 0

18. Proč lidé pěstují (provozují) sporty?

2 důvody (Aby byli zdraví-otužilí-silní, aby byli pohyblivější, aby měli rovné tělo, aby nebyli tlustí, dělají to pro zábavu, chtějí dosáhnout rekordu - zvítězit aj.) = 4. 1 důvod = 2.

Špatná odpověď (Aby něco uměli. To se vsadí a vyhrajou se peníze) = 0

19. Proč je špatné (nesprávné), když se někdo vyhýbá práci?



*Ostatní se na něho musí držet (nebo jiné vyjádření toho, že je tím poškozen i někdo jiný) = 5*

*Je líný – nebo: Málo vydělá a nemůže si nic koupit = 2.*

*Špatná odpověď = 0*

20. *Proč se musí nalepit na dopis známka?*

*Platí se tím za doručení (dopravu) toho dopisu = 5*

*Ten druhý by musel zaplatit pokutu = 2. Špatná odpověď = 0*

(Jirásek 1980, s. 261-262)

Po sečtení záporných i kladných bodů ze všech otázek získáme výslednou známku pomocí níže uvedené převodní tabulky č. 2.

Tabulka č. 2 Převod součtů bodů na známky

1	+ 24 a vyšší
2	+ 14 až +23
3	0 až +13
4	-1 až -10
5	-11 a nižší

(Jirásek 1980, s. 262)

Verbální projev úzce souvisí s rozumovými schopnostmi, při produkci řeči se učíme rozumět své vlastní psychice. V předškolním věku by dítě mělo být schopno podat základní informace o svém životě, o prostředí, ve kterém žije a běžných věcech, se kterými se denně setkává a zná (Jirásek, Tichá 1968, s. 26). Otázky Jirásek z testu DOI vybral na základě své zkušenosti a odhadu váhy pro verbální složku školní zralosti. Při tvorbě testu tak do hry vstoupily určité Jiráskovy implicitní předpoklady, na jejichž základě určil hodnotu znalostí a neznalostí. Rozlišil, co dítě předškolního věku má znát dobře, kde stačí mít pouze povědomí o dané problematice, a u kterých témat naopak nevádí, že je dítě neovládá. V testu jsou zařazeny otázky, které se zaměřují především na rozumové operace, u jejichž plnění není potřeba mít mnoho získaných vědomostí. Těmi hlavními jsou dle Jirásky srovnávání podle podstatných znaků, analogie a postižení účelu (Jirásek, 1980, s. 255). Pokud se však na otázky podíváme blíže, zjistíme, že se zde uplatňují i jiné psychické mechanismy. Například otázka č. 8, určování hodin, je jediná, která sleduje pročeňování vnímání. Dítě se musí orientovat ve struktuře hodin, znát rozkládání a skládání tohoto objektu. V jiných otázkách můžeme sledovat i kombinace více přístupů.

Naopak zde některé rozumové operace, které děti předškolního věku také mohou ovládat, chybí. Patří mezi ně například řazení podle podstatných znaků.

## **1.2 Jiráskův výzkum orientačního testu školní zralosti**

Po vytvoření grafického orientačního testu školní zralosti se Jirásek touto problematikou nadále zabýval. Jeho cílem bylo potvrzení přiměřené náročnosti testu pro děti předškolního věku a vhodnosti instrukcí k hodnocení výkonů. Nezůstal proto pouze u svých spekulací a praktických zkušeností, ale podrobil test i vědeckému systematickému zkoumání, který měl potvrdit jeho predikční validitu. Tímto navázal na Artura Kerna, který se za tímto účelem rovněž zabýval vztahem mezi výsledky svého testu školní zralosti a následným školním prospěchem.

Jirásek svou pozornost věnoval nejen vztahu mezi testovými a školními známkami, ale zabýval se také dalšími faktory, které se ve školní výuce uplatňují. Společně se svými spolupracovníky získal ve školním roce 1963/64 výsledky testových úloh na názorné myšlení od 793 dětí, dle pohlaví zde bylo zahrnuto 384 chlapců a 409 dívek. Valná většina těchto dětí byla vyšetřena před započítáním školní docházky, zbylá část až po prázdninách. Dětem byl zadán grafický test školní zralosti a po přestupu z mateřské školy do první třídy se pokračovalo ve výzkumném šetření na základě spolupráce s učiteli těchto žáků. Od nich byly získány informace o přizpůsobivosti dětí školním podmínkám v prvních dvou týdnech školní výuky (Jirásek, Tichá 1968).

Ve svém bádání se Jirásek též zamýšlí nad činiteli mající vliv na výkony v testu školní zralosti. Prvním z těchto faktorů, který se projeví u všech dětí, je věk. Z Jiráskových šetření vyplývá, že po 6. roce věku dítěte dochází v plnění jednotlivých subtestů k zásadní změně. Tento vývojový průlom vede k dosahování lepších výkonů. Dalším činitelem, který hraje v rozdílných výsledcích roli, je gender. Dívky dosahovaly v testu školní zralosti statisticky významně lepších výsledků. Naopak, co se ve výkonech překvapivě neprojevilo, je docházka do mateřské školy. Mezi výsledky dětí, které měly a neměly tuto zkušenost, není významný rozdíl (Jirásek, Tichá 1968, s. 49-50).

Níže uvedená tabulka č. 3 ukazuje průkaznost vztahu mezi testovým výsledkem a zacházením s tužkou na začátku školní docházky. Na tomto zjištění spolupracoval s učiteli testovaných žáků, kteří posuzovali zručnost dětí při zacházení s tužkou. Na základě

informací, které poskytl, byla mezi těmito veličinami prokázána silná závislost (Jirásek, Tichá 1968). 85% dětí s průměrným a nadprůměrným výsledkem v testu dobře zacházelo s tužkou, u horšího testového výsledku se obratnost při používání tužky prokázala pouze u 6% dětí.

Tabulka č. 3 – Vztah mezi výsledkem v Orientačním testu školní zralosti a zacházením s tužkou na začátku školní docházky

Výsledky v testu	Zacházení s tužkou		
	Dobré	Špatné	Celkem
Nadprůměr a průměr	85%	15%	100%
Podprůměr	6%	94%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992, s. 15)

Pokud porovnáme testové výsledky spolu s hodnocením zacházení s tužkou, dostáváme zajímavé zjištění. U 15% žáků s nadprůměrným a průměrným testovým výsledkem bylo zacházení s tužkou přesto ohodnoceno jako špatné, ale pouze 6% žáků s podprůměrným výsledkem se podařilo získat dobré hodnocení. Je tak patrné, že zhoršení v této disciplíně je viditelnější než zlepšení. Proč tomu tak je, se můžeme pouze domnívat. Jedním z možných vysvětlení by mohlo být přitvrzení nároků na manipulaci s tužkou po započetí školní docházky.

Pomocí zpráv, které učitelé vyplňovali, byla také zjišťována souvislost mezi výsledkem v testu a celkovou přizpůsobivostí škole ve smyslu základních požadavků. Tato adaptace školnímu prostředí byla hodnocena jako „dobrá“ nebo „špatná“ (Jirásek, Tichá 1968). Jak je vidno z tabulky č. 4, mezi těmito veličinami byla prokázána vysoce signifikantní závislost a to dokonce na 0,1% hladině významnosti. Celkem 82% zkoumaných dětí s průměrným či nadprůměrným výsledkem v testu školní zralosti bylo posouzeno jako dobře přizpůsobené škole, naopak děti s testovým výsledkem podprůměrným byly takto kladně ohodnoceny pouze v 16% případech.

Tabulka č. 4 – Vztah mezi výsledkem v orientačním testu školní zralosti a přizpůsobením vstupním požadavkům.

Výsledky v testu	Přizpůsobení škole		
	Dobré	Špatné	Celkem
Nadprůměr a průměr	82%	18%	100%
Podprůměr	16%	84%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992, s. 15)

Tyto zmíněné souvislosti se zaměřují na zjišťování vztahu mezi testovým výsledkem a vývojem motoriky či silou vůle, kterou dítě prokazuje přizpůsobením se škole. Hodnoty uvedené v předešlých tabulkách však nepřinášejí žádné důkazy o vztahu mezi výsledkem testu školní zralosti a vývojové úrovni rozumových operací, kterou můžou prezentovat dobré školní známky. Tuto intelektuální zaměřenost tak dokumentují až níže uvedené přehledné tabulky č. 5, 6 a 7 převzaty z Jiráskovy příručky pro orientační test školní zralosti z roku 1992. Starší publikace z roku 1968 poskytuje tabulky i jemnějšího členění výsledků a s ohledem na pohlaví žáků. Jirásek se zabýval vzájemnými souvislostmi mezi výkony v testu a školními známkami z pololetí první a na konci druhé třídy základní školy.

Tabulka č. 5 – Vztah mezi výsledkem v orientačním testu školní zralosti a pololetní známkou v 1.třídě ZDŠ

Výsledky v testu	Pololetní známka v 1. třídě		
	1 a 2	3 a horší	Celkem
Nadprůměr a průměr	94,5%	5,5%	100%
Podprůměr	30%	70%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992, s. 16)

Tabulka č. 5 poskytuje přehled o vztahu mezi testovým výsledkem a pololetní známkou v 1. třídě, která zahrnuje celkové úspěchy a neúspěchy v prvních měsících školy bez ohledu na předměty. Ačkoliv se z evidence některé děti časem vytratily, přesto byl výzkum založen na rozsáhlém vzorku. Všechny děti bez rozdílu pohlaví, které v testu školní zralosti pro názorné myšlení dosáhly součtu známek tři až pět, v pololetí první třídy následně na vysvědčení získaly známku prvního stupně (Jirásek, Tichá 1968). Zbytek dětí

spadající do nadprůměru, ale i průměru bylo z velké části klasifikováno jedničkami a dvojkami. Predikční validita testu pro určování školní zralosti byla tímto potvrzena. Celkem 70% dětí, které nedosahovaly dobrého testového výsledku, a spadaly tak do kategorie podprůměru, bylo na vysvědčení klasifikováno známkou 3 i horší. Přesto 30% z nich se podařilo získat jedničky a dvojky. Jak Jirásek sám zdůrazňuje, jedná se o test depistážní. Ačkoliv dobrý testový výsledek s velkou pravděpodobností predikuje i dobrý školní prospěch, neúspěch v testu školní zralosti již tak jistě ke špatným školním známkám nevede a je nutné si o těchto dětech zjistit víc v rámci dalšího odborného psychologického vyšetření (Jirásek, Tichá 1968).

Jiráskův výzkumný vzorek se značně zmenšil i v další fázi šetření. Roli zde dle něj hraje především přechod na zvláštní (dnes praktickou) školu, či nestálý pobyt rodiny. Přesto zjišťované vztahy znázorněné v tabulkách č. 6 a 7 potvrzují již dřívější poznatky. 95% žáků, kteří v testu dosahovali nadprůměrných výsledků, se mohli na konci druhé třídy chlubit jedničkami a dvojkami z českého jazyka. I průměrní žáci dosahovali těchto známek a to v 78% případů. Validita testu byla v tomto smyslu opět prokázána. Avšak při špatném, resp. podprůměrném výsledku v testu školní zralosti, se 47% žáků přesto podařilo taktéž získat známky prvního a druhého stupně.

Tabulka č. 6 – Vztah mezi výsledkem v Orientačním testu školní zralosti a známkou z českého jazyka na konci 2. třídy

Výsledky v testu	Známka z českého jazyka na konci 2. třídy		
	1 a 2	3 a horší	Celkem
Nadprůměr	95%	5%	100%
Průměr	78%	22%	100%
Podprůměr	47%	53%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992, s. 16)

Ještě lepších známek dosahovaly děti na konci druhé třídy u známek z matematiky. Známkování jedničkou a dvojkou náleží 98% všech žáků, jejichž výkony se v Jiráskově testu řadili k nadprůměrným. Stejně tak děti s průměrným výsledkem orientačního testu nabyly takto dobrých známek z matematiky a to dokonce v 88% celkového počtu. Překvapením jsou i výsledky žáků s podprůměrným výkonem. 53%, tedy více jako polovina z nich, si zajistila známky prvního a druhého stupně.

Tabulka č. 7 – Vztah mezi výsledkem v Orientačním testu školní zralosti a známkou z počtů na konci 2. třídy

Výsledky v testu	Známka z počtů na konci 2. třídy		
	1 a 2	3 a horší	Celkem
Nadprůměr	98%	2%	100%
Podprůměr	88%	12%	100%
Podprůměr	53%	47%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992, s. 16)

Ve srovnání s vysvědčeními z pololetí prvního ročníku si tak žáci asi ve 20% případů klasifikaci vylepšili, na zřeteli bychom však měli mít, že známky z konce druhého ročníku jsou rozděleny podle předmětů. A ačkoliv čeština a matematika jsou nejdůležitějšími předměty, otázkou zůstává, zda by k tak výraznému zlepšení došlo i v případě, že by známka zahrnovala hodnocení ze všech povinných předmětů druhé třídy základní školy.

Tyto výsledky rovněž podporují validitu testu pro posuzování školní zralosti. Z tabulek však také zřetelně vyplývá, že původní podprůměrný testový výkon zdaleka nestačí k predikci školní nezralosti. U všech podprůměrných testových výsledků došlo na konci druhé třídy k význačnému zlepšení školních známek. Z toho je patrné, že mnoho žáků dosahujících slabších výkonů v testu školní zralosti je schopno v průběhu školního roku dohnat úspěšnější testované děti. Můžeme předpokládat, že systematická školní výuka vyvažuje nedostatky projevující se v testu.

Ve vztahu k mému badatelskému zájmu je nejdůležitější součástí Jiráskova výzkumu korelace mezi výsledky grafického orientačního testu školní zralosti. Ačkoliv Jirásek zkoumal i vztah dílčích úloh vůči výsledku celého testu, pro mé vlastní šetření jsou zásadní jeho zjištění vzájemných souvislostí mezi jednotlivými úlohami. Tyto korelace zjišťoval zvlášť pro dívky, zvlášť pro chlapce a nakonec i pro celý soubor bez rozdílu pohlaví. Jak je možné vidět v tabulce č. 8, vzájemné souvislosti dosahují poměrně vysokých hodnot. V rámci genderového dělení spatřujeme výrazný rozdíl mezi korelacemi chlapců a dívek. Můžeme usuzovat, že výkony dívek v dílčích úlohách se vyznačují většími disproporcemi. Zajímavý je také vztah mezi napodobením psací věty a obkreslením skupiny teček. Vzhledem k mnoha společným předpokládaným schopnostem uplatňujících se u těchto úloh, je překvapivé, že výsledné korelace nedosahují ještě vyšších hodnot.

Tabulka č. 8 – Korelace mezi výsledky v orientačním testu školní zralosti

Žáci	Kombinace dílčích úloh		
	Pán + věta	Pán + tečky	Věta + tečky
Chlapci	0,53	0,44	0,64
Dívky	0,43	0,34	0,43
Celkem	0,49	0,40	0,53

(Jirásek, 1980, s. 253; vlastní zpracování)

## 2. METODOLOGIE VÝZKUMU

### 2.1 Design výzkumu

Na školní zralost jako takovou lze nahlížet ze tří základních hledisek, netvoří ji totiž pouze rozumové schopnosti a dovednosti zaměřené u Jiráskova především na poznávání a vyjadřování reality, ale hodnotí se i míra emocionální a sociální připravenosti (Jirásek, 1980, s. 248). Ačkoliv jsou poslední dvě složky také velmi důležité, v této práci se zaměřuji pouze na stránku kognitivní, tedy školní zralost v rozumové oblasti. Tato sféra je pak v této práci dokumentována na základě sběru empirického materiálu, kterým jsou výkony dětí v úlohách Jiráskova testu školní zralosti. Za tímto účelem jsem získala přístup do vybraných tříd dvou základních a mateřských škol. Úkoly, které žáci plnili, pokrývají nároky jak na názorné, tak i verbální myšlení.

Ačkoliv čas určený ke sběru dat byl omezený, podařilo se každou třídu navštívit a zadat všechny úlohy orientačního testu školní zralosti dvakrát v intervalu přibližně 5 měsíců. Na základě tohoto konání lze říci, že výzkum nemá podobu čistě průřezovou. Testování probíhalo delší dobu, na výsledcích můžeme sledovat pokrok žáků v jednotlivých úlohách. V konečné podobě tak výzkum nese prvky jak transverzálního, tak longitudinálního designu.

Další důležitá otázka, která se v rámci metodologického zpracování nabízí, se týká počtu probandů. Ještě před zahájením samotného sběru dat bylo nutné zamyslet se nad velikostí výzkumného souboru, která se odrážela především ze statistické metody uplatňující se při zpracování dat. Hlavním zájmem této práce je zjištění vztahu mezi dílčími úkoly Jiráskova testu školní zralosti, konkrétně se zaměřením na roli, kterou mezi ostatními úlohami zastává kresba lidské postavy. Za tímto účelem se sleduje lineární

závislost, míru tohoto vztahu jsem se rozhodla vyjádřit pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Co je však důležité pro otázku minimálního počtu zkoumaných osob, jsou kritické hodnoty pro tento koeficient. S ohledem na dostupnou literaturu včetně výzkumného šetření provedeným samotným Jiráskem a jeho spolupracovníky, se dá očekávat, že jistá míra souvztáhnosti mezi výsledky jednotlivých úloh tohoto testu bude existovat. Z tabulek pro kritické hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu vyplývá, že čím větší je rozsah zkoumaného vzorku, tím menší korelační koeficient je nutný k prokázání závislosti mezi měřenými veličinami. Na základě všech těchto informací jsem jako minimální počet zkoumaných osob zvolila hranici 25 a to pro každou zkoumanou kategorii, tedy pro každou zahrnutou třídu. Kritická hranice vztahující se k tomuto výzkumnému rozsahu výběru dosahuje na mnou zvolené 5% hladině významnosti velikosti 0,396. S jinou kritickou hodnotou budu pracovat u žáků druhé třídy, do výzkumu se jich zapojilo o 4 více, z tabulky vyčtená kritická mez náležející velikosti souboru o 29 členech se na 5% hladině významnosti rovná 0,367. Poslední kritická hodnota, která také vstupuje do hry je 0,220. Ta je důležitá pro zjištění vzájemných souvislostí celého výzkumného souboru bez rozdílu věku. Na základě těchto hodnot budu porovnávat, zda se vypočítaná hodnota korelačního koeficientu mezi jednotlivými úkoly Jiráskova testu školní zralosti významně liší od nuly, tedy zda mezi nimi existuje vztah závislosti (Hendl, 2006).

### **2.1.1 Výzkumné otázky**

Ústředním tématem této bakalářské práce je postavení kresby lidské postavy vůči všem ostatním úlohám Jiráskova testu školní zralosti, tedy jak těm na názorné, tak i verbální myšlení. Ačkoliv je zadání každého subtestu rozdílné, přesto se v jejich plnění promítají mnohdy společné znaky. Záměr práce spočívá v prozkoumání těchto vzájemných souvislostí mezi úlohami orientačního testu. Hlavní otázkou tedy je, jaké jsou korelace mezi výkony v kresbě postavy a výkony zbylých úloh tohoto testu? Na základě tohoto zjištění pak určím, jaký vztah má kresba lidské postavy k ostatním úlohám orientačního testu. Tyto nálezy jsou rozšířené o tu skutečnost, že korelační souvislosti budou sledovány v horizontu předškolní ročník MŠ – první ročník ZŠ – druhý ročník ZŠ. Další otázka tedy směřuje ke zjištění, jaké jsou vzájemné souvislosti vývoje plnění dílčích úloh Jiráskova testu?



V kontextu toho se vynořují i jiné, dílčí otázky, které by mohly přispět k osvětlení úlohy kresby lidské postavy. Jednou z nich je, která úloha je pro děti nejnádnější? V návaznosti na ni, si můžeme položit další otázku, jaká úloha dětem naopak činí největší potíže? Třetí otázka, kterou se také budu snažit zodpovědět, je, ve kterém úkolu dosahují děti nejrychlejšího pokroku? Lze předpokládat, že mezi dílčími ročníky budou zaznamenány značné rozdíly v pojetí toho, co je, či není obtížné. Tento okruh otázek bude zodpovězen v souvislosti těchto věkových kategoriích.

Důležitou zkoumanou oblastí bude také posouzení prediktivní validity dílčích subtestů. Jedna z otázek, na kterou budu hledat odpověď, zní, predikuje kresba lidské postavy vývoj výkonu některé další úlohy orientačního testu? Nebo je to snad naopak, může některá úloha implikovat vývoj kresby lidské postavy? Tuto problematiku se taktéž budu snažit zmapovat v kontextu jednotlivých ročníků. Na základě zodpovězení těchto otázek se dostaneme k jádru bakalářské práce, získáme obraz role kresby lidské postavy ve školní zralosti.

## **2.2 Výzkumný soubor**

Do výzkumu byli zahrnuti žáci 1. a 2. třídy ze dvou venkovských základních škol. Pod každou z nich spadá také správa jedné mateřské školy, z těch byly pro účely tohoto výzkumu také osloveny děti předškolních tříd. Celkem se studie zúčastnilo 79 dětí. O spolupráci jsem požádala ředitele škol, které jsem sama jako žačka navštěvovala, tudíž vybraná prostředí dobře znám. Mezi cíle vztahující se k metodologickému zpracování patřila kombinace transversálního výzkumu s longitudinálním. Vzhledem k omezenému časovému prostoru tento postup zajistil rozsáhlejší vzorek a možnost porovnat vývoj plnění, sběr dat proto proběhl ve dvou fázích. Nejprve jsem školy navštívila v průběhu měsíce září v roce 2013, kdy jsem se s žáky seznámila a postupně s nimi vyplnila všechny úlohy Jiráskova testu, tedy jak ty základní grafické, tak i část verbální. Před samotným uskutečněním sběru dat bylo nutné získat od rodičů informované souhlasy. Návratnost byla různá, ale dostačující k tomu, abych nemusela oslovovat další školy. Na přelomu února a března následujícího roku jsem školy navštívila znovu, žáci opět vyplňovali stejné úlohy Jiráskova testu.

První z oslovených, Základní škola T. G. Masaryka a Mateřská škola, se nachází v malé vesničce v podhůří Beskyd. Paní ředitelka byla vůči mému požadavku velmi vstřícná, snažila se mi uvolnit tolik času, kolik jsem potřebovala. Základní škola je neúplná a malotřídní, nalezneme zde pouze první stupeň základní školy, tedy první až pátý ročník, přičemž každý ročník zahrnuje pouze jednu třídu. Výhodou její menší velikosti je nejen, že se děti znají velmi dobře navzájem mezi třídami, ale i paní učitelky mají možnost své žáky nadmíru dobře poznat.

První třída čítá 12 dětí, a všechny tyto děti mohly být do mého výzkumu zahrnuty, ve druhé třídě byla účast na výzkumu podstatně nižší, ačkoliv třída je 18-ti členná, souhlas k absolvování testů dostalo pouze 10 dětí. V rámci vyplňování úloh tak došlo k rozdělení třídy, jak budu popisovat dále. Každá třída má svou třídní učitelku, která zde vyučuje většinu předmětů.

Pod vedení této školy spadá i heterogenní mateřská škola, která se nachází v jiné budově. Informace o tom, jak funguje chod tohoto typu zařízení mi poskytla paní ředitelka mateřské školy. Nalezneme zde dvě oddělení, jedno tvoří předškoláci se svými mladšími sourozenci, druhé je složeno z mladších dětí. Působí zde celkem 3 učitelky a jedna asistentka pedagoga. Celková kapacita zahrnuje 40 dětí a v současné době je plně obsazena. Mimo běžný program se zde také nabízí množství dobrovolných kroužků, které vyučují externí pracovníci, patří mezi ně například zumba, hra na buben djembe, náboženství a angličtina. Pro všechny děti se přímo v budově školky každý měsíc odehraje divadelní představení a také se účastní muzikohraní, kdy se seznamují s hudebními nástroji a rytmikou. K dispozici děti mají tři herny a také zahradu se skluzavkami pro větší pohybové vyžití.

S předškoláky se systematicky v průběhu roku připravují na školní docházku, chystají se s dětmi k zápisu a nacvičují dovednosti nutné pro vstup do první třídy. Důraz se klade především na znalost číselné řady, barev, zvířat a jejich mláďat, pojmy velikosti či geometrické tvary. V rámci svého školního vzdělávacího programu spolupracují také s poradenskými zařízeními (PPP, SPC), odborníky (klinický logoped, dětský lékař) a místními složkami (obecní úřad, sdružení hasičů). Děti se každoročně účastní pěveckých soutěží, nacvičují vystoupení například k vítání občánků či oslavě místních jubilatů. Do výzkumu byla zahrnuta bez jednoho téměř celá předškolní třída, tedy 10 dětí.

Další oslovená, Masarykova základní škola a mateřská škola, kterou jsem také požádala o spolupráci při své badatelské tvorbě, pojímá vzdělávání ve větším měřítku. Najdeme zde všech devět ročníků základní školy, druhý stupeň se navíc člení i na třídy A, B, C. Školu navštěvuje většina dětí z okolních vesnic, které zajišťují docházku pouze do pátého ročníku.

První třídu navštěvuje téměř dvojnásobný počet dětí než v první zúčastněné, výzkumu se však účastnilo pouze 13 dětí. V průběhu roku se v této třídě změnila třídní učitelka, na přístup do třídy a pokračování ve výzkumu to však nemělo žádný vliv. Druhá třída čítá téměř 30 žáků, zde byl podíl zúčastněných o něco vyšší, výzkum se týkal 19 dětí. Budova školy je velmi rozlehlá, prostory pro druhý stupeň se nacházejí v přistavěné části, do styku s mladšími dětmi tak přicházejí minimálně.

Pod tuto základní školu taktéž spadá správa mateřské školy. Ta má také svůj vlastní prostor v jiné budově, v klidné lokalitě. A i tady jsem se setkala se zájmem a podporou při získávání dat pro svou bakalářskou práci. Výzkumu se účastnilo celkem 15 dětí předškolního věku. Nalezneme zde celkem tři oddělení, kromě třídy mladších a starších žáků, se zde nachází i logopedická třída, kde najdeme děti se speciálními vzdělávacími potřebami v řečové oblasti. Jsou zde vytvořeny i podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením. Také spolupracují jak se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou, tak i speciálně pedagogickým centrem a dalšími odborníky.

Tato mateřská škola je velmi prostorná, kromě vnitřních hracích ploch mohou děti využívat i množství prolézaček a hraček v ohromných zahradních prostorech, umožňuje tak nadmíru pohybových aktivit. V současné době zde pracuje 6 pedagogických pracovníků, přičemž celková kapacita dětí je 60 ti-členná. Pedagogové se dětem snaží zajistit pestrý program různými aktivitami, včetně divadelních představení, výstav, besed, ale i například seznámení s chodem pošty, nádraží a jiných, s předškoláky také navštěvují vyučování žáků první třídy, či nabízejí konzultace před zápisem do základní školy. Vzdělávací program zahrnuje vedení dětí k rozvoji zdravého sebevědomí, ochraně životního prostředí či ke zdravému životnímu stylu.

Jaké bylo rozložení dětí v rámci škol, tříd a pohlaví, shrnuje následující tabulka č. 9.

Tabulka č. 9 – Rozložení výzkumného souboru

	1. ZŠ a MŠ			2. ZŠ a MŠ		
	Předškolní třída MŠ	1. třída ZŠ	2. třída ZŠ	Předškolní třída MŠ	1. třída ZŠ	2. třída ZŠ
Dívky	4	6	5	10	4	9
Chlapci	6	6	5	5	9	10
Celkem	10	12	10	15	13	19

### 2.3 Sběr dat

V každé třídě jsem se zdržela několik dní, vzhledem k tomu, že jsem chtěla získat další data s časovým odstupem alespoň tři měsíců, začala jsem školy navštěvovat jakmile to bylo možné s ohledem na plán výuky a na požadavky ředitelů škol. Výzkum probíhal formou skupinovou i individuální, z vybraných tříd se výzkumu účastnila většina dětí, proto mou snahou bylo, co nejméně narušit školní vyučování.

S výjimkou mateřských škol sběr dat probíhal následovně. Nejprve jsem byla třídní učitelkou krátce představena třídě. Vzhledem k tomu, že ne od všech žáků se mi podařilo získat informovaný souhlas rodičů, v následném kroku došlo k rozdělení dětí, které byly do výzkumu zahrnuty. Mile mě zaskočilo nadšení, které tyto děti projevovaly ve chvíli, kdy byly vybrány. Poté jsem se ujala slova já a vysvětlila žákům, co od nich budu požadovat.

Zatímco zbytek třídy pokračoval ve standardní školní výuce, rozdala jsem své skupině papíry o velikost A4, na který měli nakreslit pána. Verbální pokyn, který jsem stejně jako pro další úkoly doslovně přebrala z materiálů J. Jirásky, pro všechny tyto žáky zněl: „*Tady mi prosím nakresli pána, tak jak to umíš.*“ Překvapením bylo, že bez výjimky v každé školní třídě, se objevily hlasy tvrdící, že nakreslit pána neumí, že je to úkol těžký a neví, jak na to. Paní učitelky, které tyto obavy zaslechly, mě upozornily, že s dětmi postavy kreslily, tudíž by to pro ně nemělo být nové. Především u starších dětí mě proto tyto strachy zaskočily. Další dotazy byly směřovány na použití psacích potřeb jako pastelky či fixů, či zda mohou nakreslit tatínka, strýce a podobně.

Dle návodů k zadávání testových úloh jsem se však děti snažila pouze motivovat, avšak v žádném případě neradit, jak mají postupovat, či co vše má kresba pána obsahovat. Zdůrazňovala jsem, že úkol není na známky, a každý to umí trochu jinak, v průběhu

kreslení jsem děti obcházela, chválila a snažila se dále podporovat, byly upozorňovány, aby kreslily podle sebe a nekoukaly k sousedovi. Snažila jsem se zdůraznit, že každá kresba bude originál. Nicméně všechny komentáře byly používány v obecné rovině, aby nedocházelo k navádění dětí a kresby byly opravdu autentické k jejich pojetí. Časové rozpětí, které jim bylo poskytnuto, nebylo nijak omezené, každý žák dostal tolik prostoru, kolik vyžadovaly jeho individuální potřeby. Některé děti byly hotové během pár minut, především chlapci kresbu odevzdávali většinou mnohem dříve. Jiné děti kresbu zpracovávaly až 20 minut. Děti tedy kresby dokončovaly průběžně.

Žáky jsem při jejich práci pozorovala, v případě, že někdo již kresbu dokončil, předložila jsem před něj další úkoly, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček. Zadání obou těchto úloh jsem připravila na jednu stránku A4, instrukci jsem dětem zadávala každému zvlášť, abych mu mohla ukázat, kde přesně větu a tečky mají překreslit. Dětem jsem k vyplnění úlohy přepsání věty podala návod stejný jako použil Jirásek: „*Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil, ale zkus to, jestli bys to taky uměl. Hezky se dívej, jak je to napsané, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.*“. Pro děti v druhé třídě, které se již číst a psát trochu naučily, jsem formulaci upravila: „*Podívej se, tady je něco napsáno. Hezky se dívej, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.*“. U starších žáků se několikrát objevil dotaz, zda to mají psát opravdu psacím, nebo můžou tiskacím. Odpovědí bylo, aby to psali stejně, jako to vidí na obrázku. I druhý úkol, obkreslení skupiny teček, byl zadán jednoduše: „*Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.*“. Ačkoliv jsem předpokládala, že s těmito úkoly budou mít především mladší děti předškolního věku větší problém, ukázal se pravý opak. Na rozdíl od kresby pána, kdy se často objevovala nejistota před započatím práce, v tomto případě se většina dětí s vervou hned pustila do práce. Dotazy, které zazněly, se týkaly pouze druhu psací potřeby, které mohou použít. I tady se objevila velká časová variabilita ve zpracování, děti, které byly rychle hotové, byly vyzvány, aby na druhou stranu přikreslily něco, co kreslí rády. S těmito obrázky jsem dále nijak nepracovala, sloužily pouze k tomu, aby měli všichni žáci klid a prostor k pečlivému dokončení úloh.

Skupinovou formu práce jsem byla nucena zvolit z více důvodů, primární bylo, co nejméně narušit školní vyučování. Ve třídách, kde se výzkumu neúčastnili všichni žáci, a kde tedy částečně pokračovala standardní výuka, bylo pro paní učitelku těžké udržet u těchto dětí pozornost, často se otáčeli a snažili se zjistit, co dělají ostatní. Dalším důležitým

faktorem byl čas, s ohledem na cíle bakalářské práce, bylo nutné otestovat děti co nejdříve, aby měly co nejpodobnější podmínky, ať už jde o prostředí, kde se výzkum odehrával, či o rozumovou úroveň a školní zkušenosti, které se jim s každým novým dnem dostávaly. Ani Jirásek sám tuto možnost plnění nevyklučuje, naopak tvrdí: „*Je-li test prováděn ve skupině (stačí pro dvě děti zároveň), zkouší se navíc, zda je dítě schopno podřídit se práci v kolektivních podmínkách (pod „dálkovým ovládáním“), jak se to požaduje ve škole.*“ (Jirásek, Tichá, 1968, s. 48).

Jinak tomu však bylo u posledního z testů Jiráskova orientačního testování školní zralosti. Verbální část obsahuje 20 slovních úloh, proto jsem zvolila individuální formu. Tato část byla z časového hlediska náročná nejvíce. Děti byly většinou velmi otevřené, ačkoliv jsem je k tomu nijak nesměrovala, snažily se mi sdělit i některá svá tajemství. Přesto jejich pozornost klesala s počtem zodpovězených úloh, pokud se jednalo o otevřené otázky, často se objevovala tendence odbíhat od tématu a vyprávět příhody, které se nějakým způsobem s daným motivem pojí. Otázky jsem tak někdy musela pokládat i opakovaně. Snažila jsem se děti přivést zpátky k zadání bez zbytečných průtahů, rozhodně jsem však na ně netlačila, především ze strachu, aby se přede mnou neuzavřely a mohly dokončit test v příjemné atmosféře. Tato fáze verbálních úloh již neprobíhala ve třídě společně s ostatními, ale každá paní učitelka mi vždy vyhradila soukromější místo, aby děti při vyplňování nebyly navzájem rušeny. Tento prostor závisel na doporučeních možnostech školy, setkání jsme tak uskutečňovali například v jídelně, ředitelně či na chodbě, kterou jsme si přizpůsobili ke svému pohodlí.

Děti jsem si pak jednotlivě odváděla z hodiny na určené místo a úlohy tak vyplňovala s každým zvlášť. Všichni velmi ochotně spolupracovali, většina dětí odpovídala i na otevřené otázky stručně, heslovitě, u žáků druhých tříd již byl často znát důraz paní učitelky na odpovídání celou větou. Rozhovor jsem se snažila navázat nenuceně. Většinou jsem se zeptala, jak se mají, či co je ve škole baví a ujistila je, že ani tyto úlohy nejsou na známky a je také možné, že ne všechny odpovědi budou znát. Dále jsem je seznámila s počtem otázek a i v průběhu testování, především při ustupující pozornosti, připomínala, kolik jich ještě zbývá. Někteří žáci druhé třídy se dotazovali, zda by si otázky mohli číst sami, vzhledem k tomu, že jsem však chtěla, aby se soustředili především na odpovědi a ne na čtení, tuto možnost jsem zavrhlá. Jejich odpovědi jsem se snažila zaznamenat doslovně na předem vytištěnou předlohu se zadanými otázkami. Některé grafické úlohy testu a

stejně tak vyplněné testy verbálního myšlení lze nalézt pro bližší představu v příloze této bakalářské práce. Chybí zde ty kresebné výkony, jejichž kvalita byla ovlivněna nevhodně zvolenou psací potřebou a po převedení do digitální podoby se kresby staly těžko rozpoznatelnými.

V mateřských školách probíhala má badatelská práce podobně, testy byly předkládány ve stejném pořadí, ale rozdíl byl v počtu dětí, které jsem najednou testovala. Docházka jednotlivých dětí je totiž různorodá, odchylka může být i hodinová, navíc děti využívají množství volitelných kroužků, výzkum si tak především v těchto předškolních třídách vyžádal velkou časovou náročnost a toleranci. Testování všech úloh probíhalo většinou individuálně, s každým dítětem zvlášť, nebo v malých 3-4 členných skupinkách.

I zde mi paní učitelky vyhradily prostor dál od ruchu herního koutu, k dispozici jsme měli stolečky, u kterých děti obvykle kreslí či tvoří výrobky. Prostředí tak pro ně bylo dobře známé, ale ani tato skupina se nevyhnula nejistotě a pochybnostem o svých dovednostech a schopnostech při vypracovávání úkolů. Při kresbě pána děti mnohem častěji váhaly, jak začít a očekávaly pomoc z mé strany. Na druhou stranu, jak jsem již zmínila, překvapením byla odvaha při započetí napodobení psacího písma a překreslení skupiny teček. Ačkoliv se s tímto druhem předlohy dříve nesetkaly, přes počáteční obavy se rychle přenesly.

### **3. ROZBOR DAT**

#### **3.1 Hodnocení dílčích úloh Jiráskova testu**

Nyní se dostáváme k prezentaci výsledků, tabulka č. 10 nám poskytuje přehled o skóre v jednotlivých úlohách ohodnocených dle Jiráskovy instrukce. Mimo konečných známek je součástí tohoto schématu také označení školy, ze které žáci pocházejí. Jednička označuje děti z první zúčastněné základní a mateřské školy, dvojka pak žáky ze školy druhé. Stejně tak zde vidíme rozdělení žáků podle tříd, kdy 0 prezentuje děti předškolních tříd mateřských škol, číslo 1 ve sloupečku pro třídu označuje žáky prvního ročníku a poslední kategorii tvoří žáci druhého ročníku s přiřazenou značkou čísla dva. V rámci přehlednějšího porovnání možného zlepšení výkonu v dílčích úlohách, jsou v tabulce u každé úlohy daného žáka zahrnuty vždy dvě známky. První číslo značí výkon, který byl dosažen v první

fázi testování, tedy v průběhu měsíce září. V pořadí druhé číslo pak představuje výslednou známku dané úlohy z období druhého testování na přelomu února a března následujícího roku.

Tabulka č. 10 - Výsledné známky

Žák	Škola	Třída	Kresba lidské postavy	Napodobení psací věty	Obkreslení skupiny teček	Verbální myšlení
Anna	1	0	3; 2	3; 3	2; 2	3; 2
Antonín	1	0	3; 2	3; 2	2; 2	3; 2
Eliška	1	0	3; 2	3; 3	4; 2	3; 2
Laura	1	0	4; 3	3; 3	4; 2	4; 3
Ludvík	1	0	4; 2	4; 4	3; 2	3; 2
Michal	1	0	3; 2	4; 3	3; 2	4; 3
Miriam	1	0	3; 2	2; 3	2; 2	3; 3
Šimon	1	0	4; 2	5; 3	2; 1	4; 3
Vítězslav	1	0	5; 4	5; 3	3; 1	5; 3
Vojtěch	1	0	4; 3	4; 3	3; 2	4; 3
Adéla	2	0	2; 2	2; 2	2; 2	3; 2
Alexandr	2	0	4; 3	4; 2	3; 2	3; 3
Anna	2	0	3; 2	2; 2	2; 1	3; 1
Barbora	2	0	2; 2	3; 3	2; 3	3; 2
Dominik	2	0	2; 2	3; 3	2; 2	2; 2
Ester	2	0	3; 3	2; 3	5; 2	4; 3
Karolína 1	2	0	3; 3	4; 3	2; 2	4; 2
Karolína 2	2	0	3; 1	3; 2	2; 2	2; 2
Linda	2	0	2; 3	3; 3	2; 2	3; 2
Matyáš 1	2	0	3; 4	5; 4	3; 3	3; 3
Matyáš 2	2	0	3; 3	4; 4	4; 2	3; 1
Miriam	2	0	2; 2	3; 3	2; 2	3; 2
Natálie	2	0	2; 3	4; 3	3; 2	3; 3
Simona	2	0	2; 3	2; 3	2; 1	4; 3
Vojtěch	2	0	3; 3	3; 2	3; 2	3; 2
Jan	1	1	4; 2	3; 2	2; 1	2; 1
Jakub 1	1	1	4; 3	3; 2	4; 2	2; 2
Jakub 2	1	1	4; 3	3; 2	3; 3	2; 2
Michaela	1	1	3; 2	3; 2	3; 1	2; 2
Michal	1	1	3; 2	2; 2	2; 2	2; 1
Nikol	1	1	3; 3	3; 2	3; 1	3; 3
Nikola	1	1	2; 3	3; 1	2; 1	2; 2
Patrik	1	1	4; 3	3; 2	3; 3	3; 2
Richard	1	1	3; 3	3; 2	3; 2	2; 2
Táňa	1	1	2; 2	3; 1	3; 2	2; 2
Veronika	1	1	3; 3	3; 2	3; 3	2; 2
Viktorie	1	1	3; 3	3; 2	2; 2	2; 2
Filip	2	1	2; 2	2; 2	2; 2	3; 3
Karolína	2	1	3; 3	2; 1	2; 1	2; 2



Kateřina	2	1	2; 2	2; 1	2; 1	2; 1
Ladislav	2	1	1; 2	2; 2	3; 3	2; 2
Marek	2	1	2; 1	2; 2	3; 1	2; 1
Markéta	2	1	2; 2	2; 2	3; 2	2; 1
Ondřej	2	1	2; 2	2; 2	2; 2	2; 1
Rozárie	2	1	3; 3	3; 2	2; 2	2; 2
Samuel	2	1	4; 4	4; 2	3; 3	2; 2
Sebastián	2	1	3; 2	3; 2	3; 2	3; 2
Tobiáš	2	1	3; 3	3; 1	3; 1	2; 1
Tomáš	2	1	2; 2	2; 2	3; 2	3; 1
Vojtěch	2	1	4; 3	2; 2	2; 1	2; 1
Alexandr	1	2	1; 3	2; 1	2; 3	3; 1
Daniel	1	2	2; 2	1; 1	2; 1	1; 2
Ethel	1	2	3; 2	1; 2	2; 1	1; 1
Jakub	1	2	2; 2	1; 1	2; 1	1; 1
Kristýna	1	2	2; 2	1; 1	1; 2	3; 2
Marek	1	2	2; 2	1; 1	2; 1	1; 1
Michaela	1	2	3; 3	1; 2	2; 1	3; 2
Petr	1	2	2; 1	1; 1	2; 2	1; 1
Sára	1	2	1; 1	1; 1	3; 1	2; 1
Veronika	1	2	2; 1	2; 1	2; 1	3; 1
Adam	2	2	3; 2	1; 1	1; 1	1; 2
Aleš	2	2	3; 1	1; 2	1; 2	2; 1
Anna	2	2	2; 1	1; 1	2; 1	1; 1
Elena	2	2	2; 1	1; 1	1; 2	2; 1
Eliška	2	2	1; 2	1; 1	2; 2	3; 2
Filip	2	2	2; 2	2; 1	2; 2	2; 1
Jakub	2	2	2; 2	2; 1	2; 1	2; 1
Johana	2	2	2; 1	1; 1	1; 2	2; 2
Julie	2	2	2; 2	2; 1	1; 2	1; 2
Karolína	2	2	2; 2	1; 1	2; 1	2; 2
Matěj	2	2	3; 2	2; 2	2; 2	2; 2
Miroslav	2	2	2; 2	1; 1	2; 2	2; 2
Miroslava	2	2	2; 2	2; 2	1; 1	2; 2
Richard	2	2	2; 1	2; 1	2; 2	1; 2
Rostislav	2	2	2; 2	1; 1	1; 2	2; 1
Sára	2	2	1; 1	1; 1	1; 1	2; 3
Svatopluk	2	2	3; 3	1; 1	2; 2	1; 1
Šimon	2	2	2; 1	1; 1	2; 2	2; 1
Veronika	2	2	3; 2	1; 1	1; 1	3; 2

### 3.1.1 Kresba postavy pána

Pro účely svého výzkumu jsem veškeré zadávané úlohy Jiráskova testu klasifikovala podle jeho vymezené instrukce. V průběhu tohoto konání jsem však narážela na množství nejasností a otázek. Tyto potíže vyplývaly jednak z prvků kreseb, se kterými Jirásek ve svém hodnocení nepočítal, jednak i z úvah nad samotnými kritérii.

V první řadě mě při hodnocení výkonů kreseb pána překvapila velká propast mezi hodnoceními známkou 2 a 3. Kresba postavy, která spadá do průměrové kategorie 3, nemusí obsahovat krk, uši, vlasy, oděv, prsty ani chodidla. Kvůli tomuto poměrně dlouhému výčtu prvků, by se dalo očekávat, že hodnocení dvojkou zde bude účinkovat jako určitý přechod k vše obsahující kresbě typu jedna. Dle Jiráskových kritérií však i dvojka musí zahrnovat všechny prvky jako jednička, rozdíl tak najdeme pouze v syntetičnosti, která je u druhé třídy prominutá, případně vyvažuje jiné nedostatky. V popředí tak stojí míra syntetičnosti. Co to ale vlastně znamená? Mladší děti uplatňují analytický přístup zobrazování postavy. Dítě tedy ví, že člověk musí mít hlavu, trup, končetiny a postupem času přibývají další detaily. Postava je v rámci tohoto přístupu kreslena jako výčet jednotlivých prvků. Syntetické, tedy obrysové znázornění, představuje však mnohem hlubší změnu, při které nejde jen o připočtení dalších poznaných prvků, ale mění se kvalita figury, a ruku v ruce s tím dochází i ke změnám v psychické činnosti. Syntetické zobrazení je znakem změny vnímání, které se stává více realistickým. Příkladem této kvalitativní změny může být i vyjádření pohybu, tento element se však většinou objevuje až kolem desátého roku věku (Jirásek, Tichá 1968).

Při prohlížení jednotlivých kreseb působila jejich úroveň velmi různorodě, při hodnocení jsem však obrázky, které obsahovaly velké množství detailů a byly kolikrát i zobrazeny syntetickým způsobem, což je podstatný znak pro získání známky jedna, musela zařadit do průměru, jelikož mužská postava postrádala uši. Tento deficit byl především u chlapců docela častý. Uši chyběly z více důvodů, celkem jsem rozlišila dva možné případy. Za prvé, uši chyběly, ale hlavu zakrývala čepice či delší vlasy. Při hodnocení jedničkou Jirásek v případě pokrývky hlavy umožňuje vynechání vlasů, vzhledem k tomuto pravidlu jsem se rozhodla tolerovat i vynechání uší v případě, že je na obrázku zahalují zmíněné vlasy či čepice. V druhém případě, kdy uši chyběly, přestože jejich zobrazení nebránilo další prvky, jsem se držela Jiráskových instrukcí a udělila jim známku tři. Uši postrádaly nejen kresby mladších dětí, ale i u žáků druhé třídy se tyto případy objevily.

Dalším zajímavou překážkou při hodnocení byla kresba paní namísto pána. Ačkoliv jsem i v průběhu plnění úkolu opakovala, že kreslíme pána, pár dětí nakreslilo ženu. Tyto děti jsem následně na základě instrukcí podle Jiráska požádala, aby přikreslili i pána. Jedna holčička se však zatvrdila, a pána odmítla nakreslit nejprve s odůvodněním, že to neumí. Při snaze podpořit ji a zdůraznění, že nejde o známky, a že to má zkusit prostě tak, jak to

umí, už téměř nekomunikovala, pouze hlesla: „*Prostě nechci*.“. Ačkoliv na dalších úkolech pracovala velmi ochotně, jinou kresbu než tu původní se mi od ní nepodařilo získat. Váhala jsem, zda tuto kresbu paní zahrnout do výzkumu, nakonec jsem však nenašla tak silné argumenty, abych to neučinila. Při hodnocení jsem postupovala podle stejných instrukcí jako při hodnocení pána. Veškeré prvky, o kterých se Jirásek zmiňuje, a které hodnotí, bylo možné v této kresbě zaznamenat, pouze u elementu naznačení mužského oblečení jsem hodnotila oblečení ženské. Zbylé děti pána přikreslilo.

Jiným netypickým prvkem, který by se negativně projevil v hodnocení kresby, se objevil u holčičky z první třídy, která nakreslila velice vydařenou postavu pána se všemi základními požadovanými prvky a některými detaily navíc. Pán byl oblečen do zimní vesty, která byla i mírně zdobená, kresba ruky však obsahovala pouze palec, zbylé prsty byly naznačeny obloučkem. Při sbírání prací jsem se vždy snažila kresbu prohlédnout a pokud jsem zde našla nějaké nejasnosti, děti jsem se dále doptávala. Stejně tak to bylo i u této dívky, která mi při otázce, proč její pán nemá všechny prsty, vysvětlila, že je přece zima a tak má palčáky. Tuto kresbu jsem tak hodnotila stejně jako by prsty obsahovala.

Co je také zajímavé, mimo kresby samotné mužské postavy děti často vyplňovaly zbylý prostor dalšími výtvary. Dívky pána obklopovaly především krajinou a přírodními prvky, včetně zvířat. V únoru, kdy proběhla druhá část testování, se našla i práce ovlivněná zimními olympijskými hrami, postava byla nakreslena jako hokejista. Mnoho kreseb bylo pojato jako pán v obleku. To vyplývalo z výtvarné činnosti ve školní výuce, kde se takto pány učili kreslit. Jinými doplňky kresby byly auta či dokonce traktor. Kresby, které byly rozšířené o tyto prvky, působily na první pohled vyspělejším dojmem. Bylo by možná zajímavé zabývat se tím, zda pohnutky k vykreslení množství nepovinných elementů také něco nasvědčují o vyspělosti dětské psychiky. Jirásek se však ve své instrukci touto problematikou nezabývá a ani já jsem ji tak při svém hodnocení nebrala v úvahu.

Jaké bylo celkové rozložení známek u jednotlivých tříd prezentují níže uvedené tabulky č. 11 a 12. Lze z nich vyčíst, jak se vyvíjí plnění úkolu kresby lidské postavy. Vyplývá z nich, že všechny třídy při druhém termínu testování dosahovaly lepších známek. Zajímavostí je, že předškolní třídy mateřských škol a první třídy škol základních mají jak v prvním, tak i v druhém testování podobné výsledky. Ačkoliv jsem spíše předpokládala, že se výkony u dílčích tříd budou lišit nápadněji, ukázalo se, že kresba postavy pána je

zřejmě pro tyto věkové kategorie na podobné úrovni obtížnosti. Vzhledem k tomu, že nešlo o longitudinální výzkum v tom pravém slova smyslu a testované děti zastupovaly v obou termínech tu samou třídu, resp. ročník, vynořuje se otázka, zda by si ti samí předškoláci nevedli v prvním ročníku základní školy ještě mnohem lépe, zda by procentuálně nedosahovali lepších známek než testovaní nynější žáci první třídy. Výrazné zlepšení u všech tříd bez rozdílu věku také může naznačovat skutečnost, že důležitou roli zde hraje nejen věk dítěte, ale i minulá zkušenost s tímto typem úlohy.

Z tabulek se také dovídáme o diferenci žáků druhé třídy základní školy. I ti si stejně jako mladší děti v druhém testování polepšili, na rozdíl však od nižších ročníků, kdy došlo k nápadnému navýšení počtu známek dva a tři, směřuje jejich posun ještě k lepším výsledkům. Již při prvním testování žádný z nich nebyl klasifikován horší známkou než trojkou, procentuálně pak vedoucí pozici zaujímal známka dva a to v 62% případů. I v následujícím druhém testování byla klasifikace dvojkou nejčastější. Mimo to se však podařilo i výrazně navýšit počet kreseb oznámkovaných jedničkou. Pokud tyto informace shrnu, u předškolních tříd mateřských škol a prvních tříd škol základních došlo k posunu od známek pět a čtyři směrem k trojce a dvojce. Na jedničku dosáhly i u druhého testování pouhé 4% dětí z obou mladších ročníků. Posun u žáků druhé třídy směřoval ještě k mnohem lepším výsledkům, nejenže byl více jak o polovinu snížen počet kreseb ohodnocených trojkou, ale o 20% vzrostl i počet jedniček. Ve srovnání s ostatními třídami bylo u těchto žáků zaznamenáno zlepšení ještě o jeden stupeň navíc.

Tabulka č. 11 – První testování září 2013: Kresba lidské postavy

Ročník	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	0%	28%	48%	20%	4%	100%
1. třída ZŠ	4%	32%	40%	24%	0%	100%
2. třída ZŠ	14%	62%	24%	0%	0%	100%

Tabulka č. 12 – Druhé testování únor/březen 2014: Kresba lidské postavy

Ročník	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	4%	48%	40%	8%	0%	100%
1. třída ZŠ	4%	48%	44%	4%	0%	100%
2. třída ZŠ	34%	55%	11%	0%	0%	100%

### 3.1.2 Napodobení psacího písma

Stejně jako Jirásek jsem si v tomto případě připravila formulář s předlohou na jedné straně a volným místem pro produkci dětí na straně druhé. Přes výše zmíněné modifikace jsem v rámci svého bádání jako předlohu použila původní psanou větu „Eva je tu.“

Úkol napodobení psacího písma se mi hodnotil nejsnadněji, na rozdíl od kresby pána se zde neobjevovaly prvky, které by nebyly zmíněny i v instrukcích. Tento typ úlohy dle mého ani neposkytuje testovaným žákům tolik prostoru a interpretací jako kresba pána. Nedostatky, které přepisy písma obsahovaly, tak byly velmi dobře klasifikovatelné v rámci Jiráskové instrukce. Ve srovnání s rozložením jednotlivých známek u kresby pána, kdy se mi mezery mezi dílčími klasifikacemi zdály překvapivě rozsáhlé, se mi naopak přechody mezi známkami tohoto úkolu zdají postupné a přirozené. Pouze u malého množství prací jsem se zarazila a rozhodování mezi dvěma stupni trvalo déle.

Také pro tento úkol jsou níže uvedeny tabulky č. 13 a 14 poskytující přehled o tom, k jakým může docházet posunům ve schopnosti plnění tohoto úkolu. Jak je vidno, s úlohou napodobení psacího písma si procentuálně nejlépe poradili žáci druhé třídy. Přesto mě překvapilo, že ne zdaleka všichni dosahovali úrovně na jedničku, a to jak při prvním, tak při druhém termínu sběru dat, kdy měli za sebou již rok a půl školní docházky. K vylepšení známek sice u druhého testování došlo, ale tento posun byl v porovnání s ostatními třídami nejmenší. Zásadně si v testování polepšili žáci první třídy, ačkoliv v prvním hodnocení byla udělena i známka čtyři a u více jak poloviny testovaných převládala trojka, při následujícím opakování po několika měsících, kdy probíhala systematická výuka, díky které měli za sebou s psaním více zkušeností, nedosáhli horší známky než dva. Zajímavé je porovnání s žáky druhé třídy, kteří byli taktéž klasifikováni pouze jedničkou a dvojkou. Poměr známek je u těchto dvou tříd po druhém testování takřka protikladný, žáci druhé třídy se tak svými výkony stále vzdalují ostatním.

Výkony dětí předškolního věku dopadly ve srovnání s ostatními podle očekávání nejhůře. Přestože se do úkolu pouštěly s větší jistotou než při kresbě pána, výsledné známky napovídají, že v tomto věku je to úkol poměrně složitý. Na jedničku tyto děti nedosáhly ani v jednom případě, stejně tak nedošlo k významnému navýšení známky dva, přesto i zde je jasně vidět posun k lepším výkonům. Při druhém testování nebyla udělena ani jedna známka pět, snížen byl i počet známky čtyři. To se projevilo především

v navýšení průměru, čímž se známka tři stala s přehledem nejsilnějším klasifikačním stupněm.

V tomto úkolu je znát významný vliv školního vyučování, po nástupu do první třídy a několika měsíčním trénováním není tento typ úlohy pro žáky zvlášť náročný. Nedostatky, které se přesto objevily, byly spjaté především s dodržením rovnovážné linie. Z tabulek vyplývá, že žáci druhé třídy se s touto nesnází vyrovnali s velkým přehledem již na začátku druhého ročníku. Žákům první třídy by tak k dosažení stejné úrovně mělo stačit dalších pár měsíců vyučování psaní.

Poslední zjištění se také vztahuje k žákům první třídy. Ti byli od prvního testování vystaveni systematickému trénování psaní. Použitá věta „Eva je tu.“ se skládá z písmen, které jim byly při druhém termínu mého testování dobře známy. Přesto pouze 20% z nich dosáhlo na známku jedna a zbytek dětí bylo klasifikováno dvojkou. Na základě těchto výsledků se tak myslím mohu přiklonit k předpokladu Jirásky, že nacvičováním obkreslování předloh v případě, kdy chtějí rodiče dopomoci dítěti k lepšímu hodnocení u testování školní zralosti, nemá na schopnost zvládnout tento úkol zásadní vliv. Komplikovanější příčiny školní nezralosti by se i přes pečlivé nacvičování měly projevit (Jirásek, Tichá 1968, s. 56).

Tabulka č. 13 – První testování září 2013: Napodobení psací věty

Třída	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	0%	20%	40%	28%	12%	100%
1. třída ZŠ	0%	40%	56%	4%	0%	100%
2. třída ZŠ	72%	28%	0%	0%	0%	100%

Tabulka č. 14 – Druhé testování únor/březen 2014: Napodobení psací věty

Třída	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	0%	24%	64%	12%	0%	100%
1. třída ZŠ	20%	80%	0%	0%	0%	100%
2. třída ZŠ	83%	17%	0%	0%	0%	100%

### 3.1.3 Obkreslení skupiny teček

I v tomto případě jsem jako předlohu použila původní figuru. A stejně jako u napodobení písma jsem nenarazila na vážnější komplikace při hodnocení. Můžeme si však klást otázku, co vše spadá pod „malé vychýlení“ pro úroveň 1. Grafické vzory řešení, které jsou součástí pokynů k hodnocení jsou však uspokojivou podporou. Stejně jako u kresby pána, i zde mi do jisté míry připadá, že propast mezi hodnocení dvojkou a trojkou je příliš široká. Aby mohla být figura označena dvojkou, počet teček musí odpovídat předloze a k vychýlení může dojít maximálně u tří z nich. Tyto požadavky se tak svou přísností velmi přibližují hodnocení jedničkou. K dosažení skóre tři se však testovaný nemusí držet počtu ani rovnoběžnosti a určitou volnost nachází i ve výšce a šířce výsledné figury. Obrazec tak na první pohled může působit jako zcela něco jiného, stačí, když se své původní předloze pouze podobá. Tento velký rozkol mezi jednotlivými třídami vede k zařazení většiny dětí do průměru. Na druhou stranu, takto uzpůsobené třídění má zřejmě svůj cíl, kterým by mohlo být oddělení průměrných schopností, které by k úspěšnému započetí školní docházky měly stačit, od nadprůměrných výsledků.

Níže přiložené tabulky č. 15 a 16 s přehledným rozložením výsledných známek nám také poskytují informace o tom, jak se vyvíjí v jednotlivých věkových kategoriích plnění tohoto úkolu. Co se týká žáků druhých tříd, stejně jako v přecházející úloze se svými výkony značně odchyľují od mladších žáků. I v prvním termínu testování třetina z nich dosáhla nejlepší známky, tedy jedničky. V následujícím únorovém testování toto množství ještě navýšili. Hodnocení dvojkou, které v prvním termínu převažovalo s 62% se tak v druhém testování srovnalo na stejnou procentní úroveň jako hodnocení jedničkou. V obou případech nebyly užity u žádného žáka známky čtyři a pět. Tyto výsledky se opět výrazně vzdalují výkonům nižších ročníků.

Celkově si všechny třídy polepšily a to tak, že k hodnocení úkolu byly při druhém termínu užity pouze první tři stupně pětistupňové klasifikace. Co však stojí za pováženou, je srovnání předškolních a prvních tříd. V prvním termínu testování se nikomu nepodařilo získat známku prvního stupně. U klasifikace dvojkou byly ale děti podstatně úspěšnější. Nicméně v protikladu k mým očekáváním, děti z předškolních tříd mateřských škol prospěli s vyšším počtem známky dva. Starší zástupce prvních tříd předechnali dokonce o 12%. Dále sice zjišťujeme, že na rozdíl od předškoláků nebylo u druhých tříd zapotřebí použít při hodnocení známku pět a i klasifikace čtyřkou se objevovala méně často, zároveň

je však na úkor známky dva navýšen počet trojek. Tyto nesoulady mezi třídami u známkování dvojkou a trojkou jsou minimálně překvapivé. Zajímavé poměry se objevují i v druhém testování po několika měsících. U nikoho se již neobjevilo hodnocení známkou čtyři a pět, obě třídy tentokrát zaznamenaly i nárůst počtu známky jedna, přičemž vedoucí pozici v tomto případě zaujímá první ročník základní školy. Při hodnocení dvojkou však výrazně převažují opět předškolní třídy a to v 76% případů. Pokud tedy sečteme žáky, kteří při třídění získali známku prvního a druhého stupně, lépe si vedou předškolní třídy. Vyplývá to i z klasifikace trojkou, spadá sem 20% žáků první třídy, předškoláci ji pokrývají pouze z 8%. Pokud to tedy shrnu, první třídy sice vedou v počtu jedniček, zároveň ale také převyšují předškoláky v hodnocení trojkou.

Tabulka č. 15 – První testování září 2013: Obkreslení skupiny deseti teček

Třída	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	0%	52%	32%	12%	4%	100%
1. třída ZŠ	0%	40%	56%	4%	0%	100%
2. třída ZŠ	34%	62%	4%	0%	0%	100%

Tabulka č. 16 – Druhé testování únor/březen 2014: Obkreslení skupiny deseti teček

Třída	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	16%	76%	8%	0%	0%	100%
1. třída ZŠ	36%	44%	20%	0%	0%	100%
2. třída ZŠ	48%	48%	4%	0%	0%	100%

### 3.1.4 Verbální myšlení

Test verbálního myšlení byl vytvořen k docílení komplexnějšího obrazu o dítěti a jeho připravenosti na školní docházku. Řečový projev umožňuje získat o rozumových schopnostech dítěte další cenné informace. Obsah slovního vyjádření lze hodnotit na základě dvou aspektů. Za prvé jde o odpovědi na naše otázky, za druhé o spontánní mluvní projev dítěte, ve kterém se navíc prokazuje aktivita a motivace k mluvnímu projevu (Jirásek, Tichá 1968). Při tvorbě této práce byly však zadávány pouze konkrétní standardizované slovní úlohy. A ačkoliv se u dětí často objevovala tendence rozvíjet odpovědi svými vlastními příběhy, tudíž by se teoreticky dalo pracovat i se zmiňovanou



spontaneitou, která je pro predikci školní zralosti taktéž velmi důležitá, pro účely svého výzkumu jsem pracovala pouze s odpověďmi týkající se normovaných úloh.

Při hodnocení mě v první řadě zarazil interval mezi jednotlivými stupni, který je poměrně rozsáhlý. Při srovnání odpovědí nejhorších a nejlepších průměrných prací (tedy test s body 0 a 13) jsem byla překvapena značnou variabilitou kvality. Bodový rámec pro všechny úrovně je široký, aby se dítě dostalo do průměrného hodnocení, stačí mu k tomu základní obecné znalosti. Naopak k nadprůměrnému výsledku je zapotřebí mít daleko větší rozhled.

Výsledky tohoto relativně samostatného testu dokumentujícího verbální myšlení jsou stejně jako předcházející úlohy tříděny do pěti kategorií, které jsou prezentovány známkami jako ve škole. Abychom však mohli toto dělení uskutečnit, je nutné nejprve zhodnotit každou z dvaceti úloh zvlášť dle podrobné Jiráskové instrukce. Cesta ke konečné klasifikaci je tak v porovnání se zbylými subtesty orientačního testu složitější. Na rozdíl od úloh zaměřených na kresebný projev dítěte, kdy nám každá známka podává jasné informace o tom, jak by výsledná kresba přibližně mohla vypadat, při prohlížení pětistupňové klasifikace pro verbální myšlení nemáme tušení, jak dané děti na jednotlivé otázky odpovídaly. To samé oznámkování se může týkat odpovědí, které se značně odlišují. Vzhledem k této skutečnosti je dle mého názoru vhodné podívat se nejen na rozložení výsledné pětistupňové klasifikace, ale především, blíže se seznámit s výkony u dílčích otázek.

U prvních pěti otázek, které vyžadují pouze jednoslovnou odpověď, děti se započatou školní docházkou odpovídaly velmi rychle a správně, pouze u pár jedinců se objevilo zaváhání a špatná odpověď. V předškolních třídách byla úspěšnost o něco menší, přesto i tyto děti ve valné většině odpovídaly správně. Svou roli pravděpodobně sehrál i fakt, že poznávání barev, zvířat a znalost běžného denního řádu patří mezi základní motivy, na které se strukturovaná příprava předškoláků zaměřuje.

Horších výsledků dosahovaly obecně všechny děti u otázky č. 6 („Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?“). Z rozhovorů vyplývalo, že mladší, ale i starší žáci často nevěděli, co označuje pojem „závora“. Je otázkou, zda by jinak odpovídaly děti z větších měst, které mají více příležitostí tuto zkušenost získat. Také výsledek

následující otázky může dle mého do jisté míry souviset s bydlištěm dětí. Města, která zde děti mají určit (Praha, Plzeň, Beroun), se nachází v západních a středních Čechách. Opět se můžeme ptát, zda by zařazením jiných velkých měst, jako například Brna či Ostravy, které jsou testovaným dětem bližší, nestoupl počet správných odpovědí. Co se týká úspěšnosti, žáci druhých tříd většinou odpovídali správně, nejhůře si vedli předškoláci.

Jinou problematickou otázkou bylo určování hodin. Jak mi sdělily paní učitelky, tato znalost je s dětmi nacvičována až v druhém pololetí 2. ročníku základní školy. Přesto byly o určení hodin požádány bez výjimky i děti z mateřských škol. Jak se však dalo předpokládat, správné určení se týkalo až starších dětí. Až u žáků prvních tříd se objevily částečně správné odpovědi. Nikdo z nich sice nebyl schopen ukázat dobře všechna zadání, ale dokázali určit hodinu celou a někdy i čtvrt a půl. Nenašel se však nikdo, kdo by byl schopen otázku zodpovědět na plný počet bodů. Tento případ se objevil pouze u několika žáků druhé třídy. Vliv na úspěšnost této otázky má dle jedné paní učitelky především nutnost dojíždění některých dětí autobusem či jiným hromadným prostředkem.

S otázkami, které se týkaly zvířat si většina dětí poradila. U otázky č. 9 („Malá kráva je telátko, malý pes je..., malá ovce je...?“) všechny děti, jak předškolní, tak školní postihly určitou míru analogie. Pochopily, že se od nich vyžaduje pojmenování mláďat. Štěně určily správně téměř všechny děti. Potíže nastaly až při stanovení mláďete ovce. Často si nemohly vzpomenout či tento výraz neslyšely, v tomto případě se pak snažily termín vymyslet. Nejčastěji zaznívalo pojmenování „ovčátko“ či „ovečka“. Překvapivé u této otázky bylo, že nejvíce špatných odpovědí jsem zaznamenala u žáků druhé třídy. Nejlépe si vedli žáci první třídy a někde mezi ně se řadily předškolní třídy. Jiné otázky zaměřující se na oblast zvířat zvládli poměrně úspěšně všechny děti, i když častá byla i jednoslovná odpověď „nevím“. Bezproblémová byla otázka 11 („Proč má každé vozidlo brzdu?“). V dnešní době, kdy má téměř každá rodina alespoň jedno vozidlo, bych se spíš divila, kdyby tomu bylo jinak. Další otázka, společné znaky kladiva a sekery, zůstala naopak často nezodpovězená, nezaznamenala jsem výrazný rozdíl mezi kladným a záporným výsledkem u dívek a chlapců, ale o něco lépe si obecně vedli žáci druhé třídy. Podobně dopadala i další otázka odkazující na nářadí – rozdíl mezi hřebíkem a šroubkem. Děti se snažily odpovědět a dokonce jsem zaznamenala, že jim jsou tyto pojmy známé, často dobře popsaly, v čem se tyto předměty liší, avšak již nedokázaly správně přiřadit, který tvar se vztahuje ke šroubku, a který ke hřebíku.

Silnou stránkou byla naopak poloha sportů, ať už šlo o jejich určení („Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání.... to jsou?“), či důvody jejich obliby („Proč lidé provozují sporty?“). Děti předškolních tříd si ale vedly hůře. Obecně se dá říci, že při zodpovídání této otázky platilo, že čím starší děti, tím více eventualit pro provozování sportu uváděly. Rozsáhlejší odpovědi starších dětí se objevovaly i u jiných otázek, kde bylo možné vymyslet více správných odpovědí. Samozřejmě se nejedná o pravidlo, které by platilo ve všech případech. Další otázka zaměřující se na znalost dopravních prostředků, zůstala častokrát špatně zodpovězena, a to i přesto, že jsem dětem dle Jiráskovy instrukce vysvětlila, co pojem „dopravní prostředek“ znamená. Jako velkou překážku děti vnímaly otázku 17, čím se liší starý člověk od mladého. Pominu-li, že se mi často nejprve dostávalo odpovědi zaměřující se spíše na rozdíl mezi dítětem a dospělým, ani po zopakování otázky a zdůraznění pojmů „starý“ a „mladý“, nebyly reakce nikterak úspěšné, a to jak u mladších, tak mnohdy i u starších žáků.

Poslední dvě úlohy byly pro děti největším oříškem. Na otázku, proč je špatné, když se někdo vyhýbá práci, se pouze jedna dívka, a to z předškolní třídy, vyjádřila ve smyslu nespravedlnosti vůči ostatním, kdo pracují. Zbylé děti bez rozdílu věku ve většině případů narážely na nedostatek peněz a prostředků k zajištění živobytí. Zcela nejhůře procentuálně dopadla poslední otázka („Proč se musí nalepit na dopis známka?“). Tuto otázku nebylo schopno na plný počet bodů („Platí se tím za doručení.“) zodpovědět žádné dítě, a to ani při druhém přezkoušení. Nejsem si jistá, zda nezodpovězení této úlohy dnes vypovídá o schopnostech dítěte vůbec něco podstatného. V dnešní době, kdy dopisy vystřídala elektronická pošta, a zájem o sbírání známek je téměř nulový, jsem přesvědčena o tom, že ve svém věku takřka nemají možnost přijít s touto zkušeností do styku.

Po sečtení kladných i záporných bodů ze všech otázek se dostáváme ke konečné klasifikaci výsledků. Souhrny známek, kterých žáci jednotlivých tříd dosahovali ukazují níže vložené tabulky č. 17 a 18. Při srovnání zářijových a únorových výsledků je vidět značný pokrok ve výkonech a to ve všech třídách. Při druhém termínu testování si mnoho školních dětí některé otázky velmi dobře pamatovalo a dokonce se snažily odpovědět ještě předtím, než jsem přečetla celé znění otázky. Opět by se dle mého dalo usuzovat, že se ve výsledcích projevila zkušenost s prvním testováním.

I na této úloze je vidět diferenciaci žáků druhé třídy od výsledků mladších skupin žáků. Ve srovnání s předškoláky se výsledky odlišují velmi výrazně. S žáky prvních tříd je jim společné neklasifikování známkami čtyři a pět a to v obou termínech testování, rozložení použitých známek je však rozdílné. Mezi žáky druhých tříd se v obou případech našlo značné procento těch, jejichž výkony byly ohodnoceny jedničkou. V rámci únorového testování je tvořilo dokonce 51%. Našli se však i takoví, kteří byli zařazeni k průměrné trojce, převážná část jich si ale v druhém testování polepšila.

Z tabulek je více než patrné, že předškolní třídy zůstaly ve srovnání s ostatními pozadu. Tento test verbálního myšlení byl pro ně značně náročný. Kromě špatných či nedostačujících odpovědí na samotné otázky také nejhůře udržovali pozornost. Přesto všichni ti, kteří byli původně ohodnoceni známkami čtyři a pět v následném testování nedosahovali horší známky než trojky. Tuto část tvořila téměř třetina předškoláků. Ačkoliv na rozdíl od žáků první třídy nevzrostl tak rapidně počet jedniček. Významná změna proběhla při hodnocení dvojkou, kdy se původní 4% navýšily na 48%. Z těchto faktů usuzuji, že předškolní děti poměrně rychle rozšíří v mateřské škole své poznatky, které jim umožní zařadit se do průměru či dokonce získat druhou nejlepší známku. U dosažení opravdu nadprůměrné úrovně, tedy známky jedna, se však dle mého více projeví podněcující a věnující se rodinné prostředí, ze kterého si děti přinášejí větší rozhled.

Zajímavou zprávu také dostaneme pokud srovnáme výsledky druhé třídy po prvním testování a výsledky třídy první po druhém testování. Z tabulek vyplývá, že žáci první třídy zde dosahují lepšího skóre než dříve testování, ale v té době stále starší žáci druhé třídy. Samozřejmě je pravděpodobné, že se u druhého testování žáků první třídy projevuje výše zmiňovaná opakovaná zkušenost. Sama jsem byla svědkem toho, že děti si o přestávkách ve škole či volnočasových aktivitách ve školce následně povídali o otázkách, které jim byly zadávány. Je také možné, že některé z nich v dětech vyvolaly takový zájem, který je vedl k dotazování se rodičů. Ať už jsou tyto úvahy správné či nikoli, všechny třídy dosáhly při opakovaném testování podstatně lepších výsledků.

Tabulka č. 17 – První testování září 2013: Verbální myšlení

Třída	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	0%	4%	60%	28%	4%	100%
1. třída ZŠ	0%	80%	20%	0%	0%	100%
2. třída ZŠ	34%	45%	21%	0%	0%	100%

Tabulka č. 18 – Druhé testování únor/březen 2014: Verbální myšlení

Třída	Výsledky v testu					
	1	2	3	4	5	Celkem
MŠ	8%	48%	44%	0%	0%	100%
1. třída ZŠ	36%	56%	8%	0%	0%	100%
2. třída ZŠ	51%	45%	4%	0%	0%	100%

### 3. 2 Vzájemné souvislosti plnění dílčích úloh

V této kapitole se seznámíme s vypočtenými korelačními hodnotami mezi jednotlivými úlohami Jiráskova testu školní zralosti. Zjistíme, mezi kterými úkoly byl prokázán vztah závislosti, tedy, zda výkon jednoho subtestu ovlivňuje výkon jiného. Pro získání hodnot vzájemných souvislostí jsem použila Microsoft Excel, ve kterém jsem zadávala funkci Correl.

Pro účely tohoto oddílu jsou do výpočtů zařazeny výsledky všech zkoumaných tříd, tedy všech dětí bez rozdílu věku. U kterých kombinací úloh se vztah prokázal, a jak vypadají přesné hodnoty vypočtených korelací ukazuje tabulka č. 19. Výsledky jsou zaokrouhleny na tři desetinná místa k snadnějšímu porovnávání s kritickou hodnotou. Ta se na zvolené 5% hladině významnosti pro rozsah souboru o 79 členech přibližuje velikosti 0,220.

Tabulka č. 19 – Vzájemné souvislosti plnění dílčích úloh

Termín testování	Kombinace dílčích úloh					
	Pán-věta	Pán-tečky	Pán-slovní úlohy	Věta-tečky	Věta-slovní úlohy	Tečky-slovní úlohy
Září	0,584	0,375	0,337	0,528	0,567	0,365
Únor/březen	0,413	0,233	0,386	0,297	0,473	0,15

Z výsledků korelací prvního termínu testování můžeme u všech kombinací úloh potvrdit existující vztahy, tedy vzájemné souvislosti. Nejsilnější z nich je zaznamenán mezi úlohou kresby pána a napodobení psacího písma. Na zvolené 5% hladině významnosti se k testovanému počtu 79 osob vztahuje zmíněná kritická hodnota 0,220. V tomto případě, kdy korelace mezi těmito úlohami dosahuje velikosti 0,584 tedy můžeme potvrdit vztah závislosti. Obě úlohy se dle Jirásky zaměřují na vyspělost jemné motoriky a koordinace vidění a pohybů ruky. Tyto požadavky však zahrnuje i úloha obkreslení skupiny teček, jejíž vztah ke kresbě pána však nedosahuje tak vysoké korelace, ačkoliv i zde byl vztah prokázán (0,337). Můžeme se ptát, co dalšího společného mají úlohy napodobení psací věty spolu s kresbou lidské postavy, že je u nich zaznamenána tak silná vzájemná souvislost.

Nižší, přesto však silný vztah nalezneme i mezi úlohami napodobení psací věty a test verbálního myšlení či u kombinace napodobení psací věty a obkreslení skupiny teček. Dozvídáme se tak, že psací věta zastává zvláštní postavení. Korelace mezi úlohou napodobení psací věty a všemi ostatními úkoly Jiráskova testu v prvním testování jako jediná vždy dosahuje hodnoty větší než 0,5. U kombinací zbylých úloh se sice vztah také prokazuje, ani v jednom případě však není tak významný. Zdá se tedy, že napodobení věty má se všemi ostatními úlohami společného vždy něco navíc.

Jinou zvláštnost také získáme, pokud se zamyslíme nad úlohou obkreslení skupiny teček a napodobení psací věty. Mimo dříve vyjmenované prvky, které jsou požadované u všech tří grafických úloh, Jirásek uvádí, že úkoly na napodobení předlohy se vymezují ještě dalšími společnými rysy. Obě vyžadují od dětí vyvinutí úsilí, jelikož se jedná o úkoly málo přitažlivé a obtížné. Také je zde možné hodnotit, „*zda již dítě překonalo „předškolní“ subjektivismus a schematizování při zpracování reality.*“ (Jirásek, Tichá 1968, s. 48). Vzhledem k tomu, že se tyto úkoly zaměřují na stejné schopnosti, dalo by se předpokládat, že korelace mezi nimi bude jedna z nejvyšších. Ale ani toto se v mém, stejně jako ve výše zmiňovaném Jiráskově šetření nepotvrdilo. Ačkoliv je v prvním testování zaznamenán vztah silný, významně nepřevyšuje hodnoty jiných korelací. V druhém termínu testování dokonce dosahuje z šesti kombinací třetí nejnižší úrovně.

Celkově nejnižší korelace byla v prvním termínu testování zachycena mezi kresbou pána a slovními úlohami. Vzhledem k tomu, že test verbálního myšlení byl vytvořen

především z důvodu nedostatečného jednostranného postihnutí dětské psychiky grafickými testy, je myslím rozumné se domnívat, že korelace mezi testem verbálního myšlení a kresbou pána či jinými kresebnými úlohami bude nižší. Zaměřují se totiž na jiné znalosti a jednotlivé otázky verbálního testu zahrnují nutnost využít širšího spektra rozumových operací než kresebný projev. Otázkou však stále zůstává, jak vysvětlíme vysokou korelaci mezi taktéž grafickou úlohou napodobení psací věty a testem verbálního myšlení. Zvláštní je také skutečnost, že ačkoli v prvním testování dosahovala korelační závislost mezi pánem a slovními úlohami nejnižší hodnoty, v druhém termínu se však jako jediná zvýšila a ve vztahu k ostatním tak představuje třetí nejsilnější vztah.

Již jsem uváděla, že u všech tříd bylo u druhého termínu testování zaznamenáno zlepšení známek. K němu však pravděpodobně došlo u dílčích úloh jednotlivých žáků velmi nerovnoměrně, kromě jedné již zmíněné kombinace úkolů (pán-slovní úlohy) se totiž veškeré korelační koeficienty v druhém termínu testování ještě snížily, a některé z nich dokonce podstatně. Na rozdíl od prvního testování dosáhla tentokrát na nejvyšší příčku korelace mezi napodobením psací věty a testem verbálního myšlení. Bylo již zmíněno, že napodobení věty má silný vztah ke všem zbylým úlohám. V porovnání s kritickou hodnotou si silnou provázanost udržela i dvojice napodobení psací věty a kresba. Co se však týká kombinace psací věty a skupiny teček, jak již bylo zmíněno, míra souvislosti mezi těmito úlohami značně poklesla. Tyto fakta směřují opět k úvaze, že děti z jednotlivých tříd dosahují v dílčích úlohách různého pokroku.

Důležitá se mi v druhém testování také jeví neprůkaznost vztahu mezi obkreslením skupiny teček a testem verbálního myšlení. Vypočtená hodnota korelace 0,15 je ve srovnání s kritickou hodnotou o velikosti 0,220 nedostačující. U této jediné dvojice tak vztah při únorovém testování prokázat nelze. Z tabulek také vyplývá, že i kombinace obkreslení skupiny teček spolu s kresbou pána má, co se týká doložení vztahu, namále. Rozdíl mezi vypočtenou korelační hodnotou (0,233) a tou kritickou (0,220) je poměrně malý. V rámci nejnižších korelačních hodnot je třetí v pořadí taktéž úloha obkreslení skupiny teček, tentokrát ve spojení s úkolem napodobení psací věty. Tyto výsledky naznačují, že úloha obkreslení skupiny teček se v tomto případě výrazně oddělila od všech ostatních úloh Jiráskova testu školní zralosti.

### 3. 3 Vývoj vzájemných souvislostí plnění dílčích úloh

V této kapitole se taktéž zaměřím na vztahy mezi dílčími úlohami, podíváme se na ně však z jiného úhlu. V níže přiložených tabulkách č. 20 a 21 nalezneme výsledné hodnoty korelací mezi kombinacemi dílčích úloh pro jednotlivé třídy. Můžeme tak vidět, jak se vzájemné souvislosti vyvíjejí v rámci školních tříd, které byly zahrnuty do výzkumu. Po rozdělení žáků podle ročníků zjistíme, že na rozdíl od předešlé kapitoly zde najdeme pouze pár dvojic úloh, u kterých bychom mohli mluvit o prokázaném korelačním vztahu.

Vzhledem ke zmenšení velikosti souboru, pro který se vzájemné souvislosti zjišťovaly, vypočtené korelační hodnoty jsem v tomto případě porovnávala s rozdílnou kritickou hodnotou. U předškolní a první třídy, z nichž každá zahrnovala 25 dětí jsem pracovala na 5% hladině významnosti s kritickou hodnotou 0,396. Žáků druhé třídy jsem do výzkumu získala v počtu 29, výsledky tohoto souboru jsem tak porovnávala s kritickou hodnotou o velikosti 0,367. Z tabulek je patrné, že nejenže dosahuje většina korelací nízkých hodnot, ale jsou zde zaznamenány i výsledky záporné. To znamená, pokud žák uspěje v jedné úloze Jiráskova orientačního testu, v jiném subtestu bude naopak dosahovat slabších výsledků. Jak se však později dozvíme, žádná z těchto záporných hodnot nedosahovala takové velikosti, aby mohl být tento vztah prokázán.

Tabulka č. 20 – Vzájemné souvislosti plnění dílčích úloh (září)

Třída	Kombinace dílčích úloh					
	Pán-věta	Pán-tečky	Pán-slovní úlohy	Věta-tečky	Věta-slovní úlohy	Tečky-slovní úlohy
MŠ	0,54	0,359	0,527	0,132	0,309	0,306
1. třída ZŠ	0,565	0,134	- 0,024	0,356	- 0,036	0,144
2. třída ZŠ	- 0,105	- 0,221	- 0,201	0,07	0,117	- 0,11

Tabulka č. 21 – Vzájemné souvislosti plnění dílčích úloh (únor/březen)

Třída	Kombinace dílčích úloh					
	Pán-věta	Pán-tečky	Pán-slovní úloha	Věta-tečky	Věta-slovní úlohy	Tečky-slovní úlohy
MŠ	0,346	0,005	0,395	0,248	0,118	- 0,037
1. třída ZŠ	- 0,063	0,263	0,378	0,438	0,1	0,262
2. třída ZŠ	0,176	0,085	0,061	- 0,123	0,067	- 0,139

Pokud se tedy na vztahové souvislosti mezi dílčími úkoly podíváme v rámci jednotlivých třídních kategorií, dobíráme se ve srovnání s výsledky celého výzkumného



souboru bez rozdílu věku většinou ke zcela jiným závěrům. U předškolních tříd mateřských škol lze u prvního termínu testování potvrdit vztah pouze u dvou kombinací úloh. První z nich je zaznamenán stejně jako v předchozí kapitole mezi úkolem kresbou pána a napodobení psací věty. V porovnání s kritickou hodnotou 0,396 je vypočtená korelace 0,540 poměrně vysoká. Druhou sestavu představuje opět kresba pána, nyní s testem verbálního myšlení. I tento výsledek 0,527 je poměrně vysoko nad kritickou hodnotu. Jak vidíme v tabulce č. 20, další tři kombinace (pán-tečky, věta-slovní úlohy, tečky-slovní úlohy) přesahují hodnotu 0,3. Ačkoliv by tento výstup stačil pro prokázání vztahu celého výzkumného souboru, v tomto případě, kdy se korelační hodnota týká pouze 25 členů, musím závislost zamítnout. Úplně nejnižší korelace se překvapivě v prvním termínu testování objevuje u úloh obkreslení skupiny a napodobení psacího písma. Jak již bylo řečeno, vzhledem k literatuře a Jiráskovým předpokladům, na co se tyto dvě úlohy zaměřují, je nízká korelace mezi těmito úkoly značně překvapivá. Únorový termín testování přináší ještě méně výsledných souvislostí. Závislost mezi dvěma úlohami tentokrát nemůžeme prokázat ani v jednom případě. Nejvyšší korelační hodnoty dosahují kombinace úkolů kresby pána se slovními úlohami a také kresby pána spolu s napodobením psací věty. Přesto tyto hodnoty nestačí k prokázání vztahu závislosti, ačkoliv první z jmenovaných se k tomu silně přibližuje. Od potvrzení vztahu ji po zaokrouhlení dělí rozdíl pouhé tisíciny.

U první třídy lze v rámci prvního termínu testování potvrdit vztah pouze jeden, a to mezi kresbou lidské postavy a napodobením psací věty. Stejně jako předškolní třídy, i zde je přesažena hranice číselné hodnoty 0,5. Na rozdíl však od předškolní třídy, u jiné kombinace úkolů (pán-slovní úlohy), kde byl také zaznamenán silný vztah závislosti, se u žáků prvních tříd tato silná korelace nepotvrdila. Naopak se z tabulek dozvídáme, že tato korelační hodnota -0,024 je v porovnání s ostatními nejnižší. Při druhém hodnocení získáváme téměř protikladná zjištění. Původní prokázaná silná souvislost mezi kresbou lidské postavy a napodobením psací věty není v tomto testování zaznamenána. Hodnota tohoto výsledku je opravdu nízká, pouze -0,063. Zde však nalézáme možné vysvětlení. U úlohy napodobení psací věty došlo k výraznému zlepšení známek a to dokonce o celé dva klasifikační stupně, zároveň však u plnění kresby lidské postavy dochází ke zlepšování výkonů pomaleji, tato nízká korelace se tak jeví jako logická. V druhém testování také můžeme poukázat pouze na jednu platnou souvislost, a to mezi již zmíněnou úlohou napodobení psací věty a obkreslení skupiny teček. Ačkoliv tyto dvě úlohy pojí mnoho

společných prvků, které jsou při plnění vyžadovány, je to poprvé, co v rámci rozdělení na dílčí třídy můžeme potvrdit mezi těmito dvěma úlohami vztah závislosti. Poslední hodnota, kterou bych ráda vyzdvihla, se objevuje mezi kresbou lidské postavy a testem verbálního myšlení. Ačkoliv tento vztah není prokázán, jedná se o jedinou veličinu, u které můžeme při druhém termínu testování zaznamenat výrazné navýšení.

Žáci druhé třídy se svými výkony i hodnotami korelace zcela vymykají výsledkům zaznamenaných u ostatních tříd. Již v prvním termínu testování nebyl prokázán vztah mezi žádnou z dvojic dílčích úloh Jiráskova testu školní zralosti. Tabulka č. 20 ukazuje, že nejslabší hodnota korelace se objevila mezi úlohami obkreslení skupiny teček a napodobení psací věty. Vzhledem k tomu, že úloha napodobení psací věty je silnou stránkou žáků druhé třídy již při prvním hodnocení, kdy jsou všechny výkony na rozdíl od úlohy obkreslení skupiny teček ohodnoceny dvojkou, nejsou tato zjištěná data až tak překvapující. Již v předcházející kapitole jsem se o této problematice zmínila. V kontextu toho, že i všechny ostatní hodnoty korelace jsou v tomto případě velmi nízké, není tato skutečnost tak zarážející. Nejvyšší, avšak s přehledem stále nedostačující korelační hodnoty, nabývá kombinace úloh kresby pána a napodobení psací věty. Zvláštní je, že u jiných tříd dosahovaly tyto dvě úlohy nejvyšších hodnot, tentokrát však velikost 0,176 vztahující se k této věkové kategorii zdaleka nestačí k prokázání souvislosti. V rámci opakovaného testování setrvala neprůkaznost vztahů, ba co víc, vypočtené korelační hodnoty se ještě snížily kromě již zmíněné kombinace napodobení psací věty a obkreslení skupiny teček. U té došlo k malému zvětšení. To můžeme vysvětlit na základě výraznějšího zlepšení známek u úlohy obkreslení skupiny teček, která se tak výkonům úkolu napodobení psací věty více přiblížila. V rámci zjišťování vzájemných souvislostí, nebyl u žáků druhé třídy ani v jednom termínu testování prokázán vztah závislosti mezi žádnými kombinacemi úloh. Vzhledem ke klasifikování výkonů druhých tříd pouze prvními třemi stupni a také na základě těchto nízkých korelačních hodnot, se domnívám, že žáci druhé třídy pracují s úlohami Jiráskova orientačního testu školní zralosti na jiné úrovni zpracování než mladší žáci.

### **3.4 Vzájemné souvislosti vývoje plnění dílčích úloh**

Mimo vzájemných korelačních vztahů, které byly mezi některými úlohami prokázány, stojí v popředí mého zájmu také porovnání vývoje plnění dílčích úloh Jiráskova

orientačního testu školní zralosti. Jaká úloha byla pro děti nejsnadnější, a která jim naopak dělala největší problémy? Liší se obtížnost úloh v rámci jednotlivých tříd? Ve kterém úkolu byl zaznamenán největší pokrok? Odpovědi na tyto otázky a s nimi spojené další zajímavosti si nyní zodpovíme s dopomocí výše uvedených tabulek č. 11 až 18.

Již dříve jsem uvedla, že do úkolu kresby lidské postavy se děti bez rozdílu věku pouštěly s největším otálením a rozpaky. Přesto, co se známek týká, nedá se říct, že by tento úkol v prvním testování dopadl nejhůře u všech věkových kategorií. U předškoláku jsem nezaznamenala závratné rozdíly ve srovnání výsledků s jinými úkoly a posléze si mnoho z nich známky vylepšilo. Výkony prvních tříd jsou však v tomto ohledu o poznání zajímavější. V rámci plnění této úlohy bylo zastoupení známkou čtyři největší, přičemž se tato úroveň klasifikace na rozdíl od ostatních úloh testu objevila i v opakovaném únorovém šetření. Na druhou stranu se však našel i žák, jehož kresba byla oznámkována jedničkou, což se v jiných úlohách u prvního testování nestalo. Ani žáci druhé třídy si nevedli nejlépe. Co je však podstatné ve srovnání s jinými úlohami, je nevelký pokrok, zaznamenaný ve druhém termínu testování. Pokud zohledníme i ostatní subtesty, tabulky nám ukazují, že ačkoliv i zde si všechny třídy polepšily ve známkování, toto zlepšení nebylo tak rozsáhlého charakteru. Dá se tedy říci, že ve vztahu k ostatním úlohám Jiráskova testu školní zralosti, je k nadprůměrnému výkonu v tomto testu i u starších žáků nutný delší časový vývoj.

V jistém smyslu opačné postavení zaujímá ke kresbě postavy pány úloha obkreslení psací věty. Z tabulek vyplývá, že při prvním hodnocení dopadla tato úloha ve srovnání s ostatními u předškoláků nejhůře, ani první třída si v tomto termínu nevedla úplně nejlépe. Zároveň však tento úkol pro žáky druhé třídy představoval velmi silnou stránku, a to již v zářijovém testování. Jirásek uvádí, že při plnění tohoto úkolu nejde ani tak o samotné psaní, nýbrž se hodnotí schopnost obkreslování předlohy či případně hraní na psaní (Jirásek, Tichá 1968, s. 58). Předškolní děti ještě neznají písmena a neumí je skládat do slov a vět. Pokud ano, jedná se většinou pouze o písmena tvořící jméno daného jedince, které je ztvárněno v tiskací podobě. Předškolní děti a v prvním termínu také žáci první třídy tento úkol vypracovávali pravděpodobně opravdu na základě schopnosti obkreslování předlohy jako celku. V rámci plnění se tak projevila především úroveň vyspělosti jemné motoriky a koordinace vidění a pohybů ruky. Naopak školní děti trénují již přímo činnost psaní, při němž dochází k rozkladu věty na slova a ty pak následně na písmena. Předpokladem toho je samozřejmě zvládnutí zmíněné motoriky a koordinace, které

umožňují snadnou manipulaci s tužkou všemi směry či udržení vodorovné linie. Školáci nejprve trénují obkreslování různých tvarů, ze kterých postupně tvoří písmena. V době druhého testování měly tuto schopnost natrénovanou už i žáci prvních tříd. Jak ukazují tabulky, spojením těchto dovedností s rozumovými operacemi, dochází k velmi rychlému pokroku. Pokud si tyto informace shrneme, předškolní třídy, jak v prvním, tak druhém testování, dosáhly v této úloze nejhorších výsledků. Obkreslení psací věty se také stalo jediným úkolem, ve kterém se žádnému předškolákovi nepodařilo obdržet hodnocení jedničkou. Jak však bylo uvedeno, na druhou stranu dochází po nástupu do první třídy ve srovnání s ostatními úlohami k nejvýraznějšímu a nejrychlejšímu zlepšení.

Také jsem se již pozastavila nad rozložením známek u úlohy obkreslení skupiny teček, kdy děti z mateřských škol dosahovaly v některých případech lepších výkonů než starší žáci prvních tříd. Můžeme se zamýšlet nad tím, zda je úspěch mateřských škol zapříčiněn složením třídy a jedná se tedy o děti, které dosahují lepších výsledků obecně, či by se u nich po ročním testování výsledky zhoršily a odpovídaly by známkách dnešních, mnou testovaných prvních ročníků. Co by to však vypovídalo o struktuře plnění úkolu obkreslení skupiny teček?

Jirásek upozorňuje, že pro zdárné splnění tohoto úkolu je nejdůležitější schopnost analýzy žáka. Ta spočívá v předpokladu postihnout současně tři prvky, uvědomit si jejich trojí opakování v předloženém celku a doplnit jej jedním neúplným dílčím tvarem. Dále také uvádí, že pro splnění úkolu není tak důležité uvědomit si počet teček, ale především jejich rozložení v řádcích a sloupcích (Jirásek, Tichá 1968, s. 58). Na základě tohoto popisu a mých výsledků si můžeme klást otázku, zda je tento princip nejdůležitější i pro žáky první třídy základní školy. Ti se začínají učit základním početním úkonům, které je do jisté míry možná mohou ovlivnit. Je otázkou, zda v tomto stádiu, kdy si dítě uvědomí existenci určitého počtu teček, nepřehlazuje tato znalost uvědomění si řádků a sloupců, které jsou dle Jirásky za účelem správného plnění tohoto úkolu podstatnější. Kvůli novým znalostem a dovednostem se totiž dostává do situace, kdy musí přehodnotit svůj dosavadní přístup ke splnění úkolu, aby všechny tyto prvky sjednotil. To může možná vést na určitou dobu ke zhoršení výkonu. Co vše musí žák tedy postihnout? Za prvé je nutné, aby měl dostatečně osvojenou motoriku a mohl tak uvolněně pracovat s tužkou. K tomu je také zapotřebí zvládnutá koordinace oko-ruka. Dále si musí uvědomit rozložení teček do obrazce, který tvoří řádky a sloupce. Poté přichází na řadu seznámení se s pojmem počtu

teček. Všechny tyto prvky musí postupně začlenit do jednotného přístupu se snahou o co nejpřesnější výkon.

I test verbálního myšlení zaujímá zvláštní místo. V prvním termínu testování byly při hodnocení žáků první třídy použity pouze známky druhého a třetího stupně. Z toho tedy vyplývá, že tato úloha dopadla pro tuto věkovou kategorii nejlépe. I výkony žáků druhých tříd byly klasifikovány nejhůře trojkou, jako nejlepší známka však byla ve velkém měřítku použita i jednička.

### 3.5 Role kresby lidské postavy ve školní zralosti

Nyní se konečně dostáváme k stěžejnímu tématu této práce, role kresby lidské postavy ve školní zralosti. K tomuto zjištění vedou další otázky, které je nutné zodpovědět. Je výsledek úlohy kresby pána schopný predikovat vývoj výkonů ve zbylých úlohách Jiráskova testu školní zralosti? Nebo snad naopak výkon některé úlohy implikuje vývoj kresby lidské postavy? Tabulky č. 22 a 23, které nám poskytují informace o vzájemných souvislostech mezi úlohou pána a zbylými úlohami orientačního testu, by nám tyto otázky mohly ozřejmit. Kombinace jsou vytvořeny nejen mezi dílčími úkoly, ale v úvahu je brán i kontext času. Díky tomu se z těchto tabulkových přehledů můžeme dovědět, jaká je jedna míra prediktivní validity v rámci jednotlivých ročníků.

Tabulka č. 22 – Vztah mezi výsledkem v kresbě lidské postavy (září) a výsledky v ostatních úlohách Jiráskova testu školní zralosti (následující únor/březen)

Třída	Kombinace dílčích úloh		
	Pán-věta	Pán-tečky	Pán-slovní úlohy
MŠ	0,085	-0,310	0,320
1. třída ZŠ	0,264	0,089	0,070
2. třída ZŠ	0,524	-0,167	-0,056

Tabulka č. 23 – Vztah mezi výsledky v ostatních úlohách Jiráskova testu školní zralosti (září) a výsledkem v kresbě lidské postavy (následující únor/březen)

Třída	Kombinace dílčích úloh		
	Věta-pán	Tečky-pán	Slovní úlohy-pán
MŠ	0,422	0,422	0,547
1. třída ZŠ	0,637	0,076	-0,093
2. třída ZŠ	0,115	0,086	0,154

Vztahy však nebyly prokázány u všech kombinací dílčích úloh a velké rozdíly se objevují i mezi třídami. Opět zde pracuji z kritickou hodnotou vztahující se k počtu 25 osob, která na 5% hladině významnosti dosahuje velikosti 0,396. Na základě tohoto srovnání lze prohlásit několik tvrzení. Předně, hodnoty korelací pro děti mateřských škol ukazují, že úlohy napodobení psací věty, obkreslení skupiny teček a test na verbální myšlení v prvním termínu testování implikují výkon v úloze kresby lidské postavy v následujícím únorovém/březenovém testování. Na rozdíl od opačného časového řazení, u všech těchto kombinací se prokazují vztahy závislosti.

Stejně tak u žáků první třídy základní školy se ukazuje, že úloha kresby lidské postavy nepredikuje schopnost zvládat ostatní úlohy Jiráskova testu, ale naopak. Ve srovnání s dětmi mateřské školy se však vztah prokazuje pouze u jedné kombinace úloh, a to mezi napodobením psacího písma a kresbou pána. Jeho hodnota 0,637 je ze všech zjištěných korelací největší. Stejná a zároveň poslední kombinace úloh, u které je možné potvrdit vzájemné souvislosti, je zaznamenána u druhé třídy. Na rozdíl od všech předcházejících zmíněných vztahů se zde odhaluje opačná závislost. Výsledná korelační hodnota 0,524 odkrývá, že schopnost ke zvládnutí kresby lidské postavy ovlivňuje schopnost ke zvládnutí úlohy napodobení psací věty. Jaké konkrétní souvislosti se za těmito korelacemi skrývají, odhalují následující tabulky č. 24 až 28.

Tabulka č. 24 – Vztah mezi známkou z napodobení psací věty (září) a známkou z kresby lidské postavy (následující únor/březen) pro mateřskou školu

Známka z napodobení psací věty (září)	Známka z kresby lidské postavy (následující únor/březen)					
	1	2	3	4	5	Celkem
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	60%	40%	0%	0%	100%
3	10%	60%	30%	0%	0%	100%
4	0%	29%	71%	0%	0%	100%
5	0%	33%	0%	67%	0%	100%

Tabulka č. 24 znázorňuje vztah mezi napodobením psací věty z prvního testování a kresbou lidské postavy v následném únorovém testování pro předškolní třídy mateřských škol. Pokud porovnáme výsledné výkony napodobení psací věty od nejhorších, zjistíme, že známky čtyři a pět předpovídají výkon v kresbě lidské postavy lepší minimálně o jeden klasifikační stupeň. Na výsledcích je překvapivé, že děti, jejichž výkony z napodobení psací věty byly ohodnoceny pětkou, dosahují u kresby lidské postavy ve třetině případů

dokonce známky dva. Po přesunutí pozornosti k hodnocení úlohy psací věty trojkou, zjistíme, že vždy minimálně o stupeň dokonalejší plnění úlohy kresby lidské postavy se ztrácí. 30% dětí, jejichž výkony v psacím písmu se řadí k průměrným, dosahují stejné úrovně i v úloze kresby pána. Na druhou stranu 10% z nich je také zařazeno k hodnocení jedničkou. Nejlepší známka, která byla udělena v plnění úlohy psací věty je dvojka. V tabulce je znát, že původní lepší výkony v kresbě lidské postavy se už nevzdalují od výkonů v úloze napodobení psací věty. Naopak, 40% dětí, kterým se podařilo získat z napodobení psací věty 2, byla přesto udělena průměrná známka z kresby lidské postavy. Na základě těchto výsledků je možné tvrdit, že horší známky z napodobení psací věty mohou predikovat výkony v kresbě lidské postavy o stupeň lepší. Pokud se však již dítě nachází na průměrné a nadprůměrné úrovni napodobení psací věty, neznamená to stejně dobré výsledky i pro kresbu lidské postavy v druhém termínu testování, naopak se můžeme domnívat, že vývoj této kresby se zpomaluje a pro děti je složitější vyhovět nárokům tohoto úkolu, aby se dostaly o úroveň výš.

Tabulka č. 25 – Vztah mezi známkou z obkreslení skupiny teček (září) a známkou z kresby lidské postavy (následující únor/březen) pro mateřskou školu

Známka z obkreslení skupiny teček (září)	Známka z kresby lidské postavy (následující únor/březen)					
	1	2	3	4	5	Celkem
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	8%	69%	23%	0%	0%	100%
3	0%	25%	50%	25%	0%	100%
4	0%	33%	67%	0%	0%	100%
5	0%	0%	100%	0%	0%	100%

Tabulka č. 25 taktéž zobrazuje vztah mezi úlohami u dětí předškolních tříd. Tentokrát jde o kombinaci obkreslení skupiny teček a kresba lidské postavy. Z přehledu vyplývá, že známky dva a tři z obkreslení teček ukazují v následujícím hodnocení v polovině a více případech na stejnou známku z kresby lidské postavy. Asi čtvrtina výkonů je však přesto ohodnocena známkou o jeden stupeň horší. Taktéž ale vidíme i posun k lepšímu výkonu. Překvapivá se zdá implikace hodnocení známkou čtvrtého a pátého stupně. Jak ukazuje tabulka, ačkoliv 67% dětí se čtyřkou z obkreslení skupiny teček získalo v druhém termínu testování známku tři, nebyla v tomto případě zaznamenána známka horší. Dvojky dokonce dosáhlo o 8% dětí víc než v předešlém hodnocení. Průměrné hodnocení z úlohy skupiny teček může vést k širšímu spektru výkonů z kresby lidské postavy.

Tabulka č. 26 - Vztah mezi známkou z testu verbálního myšlení (září) a známkou z kresby lidské postavy (následující únor/březen) pro mateřskou školu

Známka z testu verbálního myšlení (září)	Známka z kresby lidské postavy (následující únor/březen)					
	1	2	3	4	5	Celkem
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	50%	50%	0%	0%	0%	100%
3	0%	60%	33%	7%	0%	100%
4	0%	29%	71%	0%	0%	100%
5	0%	0%	0%	100%	0%	100%

Tabulka č. 26 s přehledem o vztahu mezi testem verbálního myšlení a kresbou lidské postavy pro předškolní třídy také přináší zajímavá zjištění. Při zářijovém testování byla u testu verbálního myšlení udělena i známka nejhorší - pětka. Výkon v kresbě pána v navazujícím druhém testování byl však o jeden klasifikační stupeň lepší. Stejně tak při hodnocení slovních úloh čtyřkou se děti svými výkony v kresbě pána vzdalují a to i u 29% z nich o dva stupně. Tento náskok se snižuje u hodnocení slovních úloh trojkou. Průměrné výkony z této úlohy se pojí i s výkonem kresby lidské postavy o stupeň horší. Přesto však i zde platí, že ve více jak polovině případech dosahují děti známky o jednu klasifikační úroveň lepší, celkem 60% získalo dvojku. Dvojka je také nejlepší známka, která byla udělena u slovních úloh. Ačkoliv i tady se některým dětem podařilo uskočit o stupeň dopředu, jedná se pouze o polovinu z nich. Z tabulek vyplývá, že čím lepší výkony v kresbě pána, tím představují pro děti větší nároky, a tudíž dochází ke zpomalení vývoje plnění této úlohy.

Tabulka č. 27 – Vztah mezi známkou z napodobení psací věty (září) a známkou z kresby lidské postavy (následující únor/březen) pro první třídu ZŠ

Známka z napodobení psací věty (září)	Známka z kresby lidské postavy (následující únor/březen)					
	1	2	3	4	5	Celkem
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	10%	70%	20%	0%	0%	100%
3	0%	36%	64%	0%	0%	100%
4	0%	0%	0%	100%	0%	100%
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Z tabulky č. 27 se dozvídáme, že zářijový výkon v úloze napodobení psací věty v případě prvních ročníků implikuje ve valné většině případů stejnou známku i z kresby lidské postavy při únorovém/březenovém testování. Hodnocení jedničkou úlohy psací písma se neobjevilo, dvojka druhého stupně však u 70% výkonů vedla i ke dvojce z kresby pána.



Zbýlých 30% se rozložilo mezi známky jedna a dva. Stejně tak klasifikace trojkou dosahovala u této kombinace úloh velké procentuální shody, celkem 64%. Tato posloupnost je potvrzena i u známkování 4. Výkon z prvního testování v úloze napodobení psací věty predikuje stejnou úroveň výkonu kresby lidské postavy v navazujícím hodnocení.

Tabulka č. 28 – Vztah mezi známkou z kresby lidské postavy (září) a známkou z napodobení psací věty (následující únor/březen) pro druhou třídu ZŠ

Známka z kresby lidské postavy (září)	Známka z napodobení psací věty (následující únor/březen)					
	1	2	3	4	5	Celkem
1	100%	0%	0%	0%	0%	100%
2	94%	6%	0%	0%	0%	100%
3	43%	57%	0%	0%	0%	100%
4	0%	0%	0%	0%	0%	0%
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Pro data z tabulky č. 28 byl taktéž prokázán vztah závislosti. Všichni žáci druhé třídy dosahovali v úloze napodobení psací věty pouze jedniček a dvojek, k hodnocení kresby pána bylo zapotřebí přidat o jeden klasifikační stupeň navíc. Jak ukazuje tabulka, žáci, jejichž kresba pána byla ohodnocena jedničkou, získali tuto známku i v úloze napodobení psací věty. Stejně tak známka dva napovídá o úspěšném, na jedničku zvládnutém úkolu, a to v 94% případů. Také se však ukazuje, že průměrný výsledek v kresbě pána může svědčit o ne zcela dokonalém zvládnutém psacím písmu. Na rozdíl od hodnocení kresby pána druhým stupněm, zahrnuje trojka z této úlohy pouze 43% žáků druhé třídy, kteří jsou schopni zvládnout úlohu psací věty na jedničku. Výkony v kresbě pána v tomto případě vypovídají o budoucích úspěších v úloze napodobení psací věty. Na rozdíl od předešlých zmíněných vztahů se kresba lidské postavy dostává u této věkové kategorie do jiné pozice. Žáci druhé třídy psací písmo ovládají na dobré úrovni. Již bylo zmíněno, že klasifikace spočívala pouze mezi známkami prvního a druhého stupně. Výkony se tedy lišily spíše v detailech. Z výsledků výše uvedených korelací a tabulky č. 28, tak vyplývá, že u žáků druhé třídy dochází ke zvratu v plnění úloh a úloha kresby lidské postavy se naopak stává vodítkem k odhalení úspěšného vyrovnání se s nároky pro co nejdokonaleji zvládnuté psací písmo.

#### 4. ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

V této bakalářské práci jsem se zabývala problematikou školní zralosti v kontextu jejího posuzování dle Jiráskového orientačního testu školní zralosti. Mým cílem bylo prozkoumat vztahy mezi dílčími úlohami tohoto testu. Hlavní výzkumná otázka se opírala o vzájemné souvislosti mezi plněním úloh orientačního testu. Ústřední zájem ale směřoval především k roli jedné konkrétní úlohy, a to kresby lidské postavy. Cesta k těmto zjištěním vedla přes provedený výzkum, ve kterém děti vyplňovaly úlohy jak na názorné, tak i verbální myšlení. Výsledky těchto subtestů byly dále statisticky zpracovány a sestaveny do tabulek, jejichž pomocí jsem vyvodila závěry svého výzkumu. Ačkoliv jsem se důsledně snažila při hodnocení dodržovat kritéria Jiráska, přesto je nutné brát doložená zjištění orientačně, jelikož roli zde sehrávají i určité proměnné, které mají vliv jednak na výkony dětí, a jednak i na mé vlastní hodnocení, při kterém jsem se potýkala s určitými těžkostmi. V jistém smyslu jsem uskutečnila repliku Jiráskového výzkumu, ačkoliv byla z časových důvodů nutná redukce počtu dětí i samotné doby sledování vývoje plnění úloh. Mým cílem však nebylo potvrzení Jiráskových tvrzení, ale rozšíření jeho poznatků o zpracovávání dílčích úloh.

Ačkoliv Jirásek modifikoval Kernův test ve snaze vytvořit nenáročnou vyšetřovací pomůcku, na jejíž základě by bylo možné posuzovat schopnosti nutné k plnění úloh a nikoliv pouze odolnost centrální nervové soustavy, měli bychom brát v úvahu, že i ve výkonech dětí se v rámci mého šetření mohla projevit únava a kolísání koncentrace pozornosti. Mezi plněním grafických úloh a následným individuálním zadáváním testu verbálního myšlení neměli žáci základních škol volnou zábavu, ale pokračovali ve školní výuce. Mimo úlohy, které jsem ji zadávala já, plnili také požadavky plynoucí z vyučovací hodiny, tyto nemalé nároky kladené na jejich soustředění by mohly mít negativní vliv i na plnění úloh orientačního testu.

Existují i další faktory, které by mohly ovlivnit výkony dětí. Je možné, že v tomto poměrně rozsáhlém výzkumném souboru jsou zařazeny i děti s odkladem povinné školní docházky, či speciálními vzdělávacími potřebami a jinými individuálními kvalitami vyplývajících z anamnézy dítěte. Všechny tyto prvky by také mohly mít na výsledek testu vliv. Mohli bychom také spekulovat o tom, jak by vypadaly výkony dnešních žáků prvních a druhých tříd před rokem či dvěma, když byli ve věku předškoláků. Ve druhém testování

je velmi pravděpodobné, že účinek měla už i dříve zmíněná opakovaná zkušenost s tímto testem.

Za účelem zpracování této bakalářské práce jsem si stanovila několik výzkumných otázek. Dá se říci, že v průběhu analýzy získaných dat již byly zodpovězeny. Přesto bych v této části svá zjištění ráda shrnula a vyzdvihla ty nejpodstatnější složky. Výchozí otázkou této bakalářské práce byly vzájemné souvislosti dílčích úloh testu školní zralosti. Jak se ukázalo, při rozdělení dětí podle ročníků, nedosahovaly korelace vysokých hodnot a vztahy se překvapivě potvrdily pouze u některých kombinací úkolů. Pokud ale srovnáme s Jiráskovými zprávami mé výsledky z prvního termínu testování pro celý soubor, tedy bez rozdílu věku, zjistíme, že dosahují podobné vzdálenosti od nuly. Nejnižší korelace prvního testování (0,375) byla v mém výzkumu zaznamenána mezi úlohami kresby lidské postavy a obkreslení skupiny teček. To potvrzuje i Jirásek s korelačním koeficientem 0,40. Naopak kombinace úkolů s nejvyššími hodnotami se již liší. Nejsilnější vztah se v Jiráskových šetřeních prokázal mezi úlohou napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček (0,53). Vzhledem k mnoha stejným principům, které se uplatňují při plnění těchto úloh, není tento výsledek překvapivý, spíše by nás možná mělo zarazit, že nedosahuje silnějšího vztahu, a co víc, v mém vlastním bádání je síla tohoto vztahu až na druhém místě (0,528). Nejvyšší dosažená korelace se v mých výsledcích objevila u kombinace kresby lidské postavy a napodobení psací věty (0,584). Věta získala význačné postavení i v sledování vzájemných souvislostí v kontextu jednotlivých ročníků. Při druhém termínu testování korelačních vztahů pro celý výzkumný soubor, se Jiráskovým výsledkům (0,49) přibližuje pouze jedna hodnota, a to opět mezi kresbou lidské postavy a napodobením psací věty (0,413). Zbylé kombinace úloh dosahovaly podstatně nižších korelací (0,297; 0,233) a od Jiráskových výsledků se vzdálily (0,53; 0,40). Co Jirásek nezkoumal, jsou vzájemné souvislosti mezi plněním testu verbálního myšlení a zbylými úlohami grafického testu školní zralosti. Ty v mých výsledcích dosahovaly korelací větších, než jsem předpokládala. Test verbálního myšlení byl vytvořen k vyvážení nedokonalostí setu grafických úloh, a měl postihnout to, co nezvládl kresebný projev, prokázané vztahy mě proto v tomto případě překvapily.

Zůstává otázkou, zda by navýšení výzkumného souboru pro jednotlivé věkové kategorie, nevedlo i k navýšení korelačních hodnot mezi jimi plněnými úlohami. Mohli

bychom se zamyslet nad elementy, které vyplývají z nesnází při hodnocení i ze samotné podoby úloh, a mohly by mít na mnou zjištěné nízké korelace vliv.

Při mém hodnocení dle Jiráskových kritérií jsem narazila na několik problémů, a to především u kresby lidské postavy. Na rozdíl od ostatních úloh poskytuje dítěti v podstatě neomezený prostor k vyjádření, k vlastnímu pojetí tohoto zadání. Při třídění kreseb jsem často zaznamenala prvky, se kterými Jirásek nepočítal, a které přesto přispěly k dojmu vyspělejší kresby, ačkoliv zároveň ne vždy obsahovaly Jiráskem elementy zdůrazňované. Patří mezi ně například obočí, řasy a doplňky oblečení, v přesycení těchto detailů pak žák zapomněl nakreslit například nos či uši. Prvek uší byl celkově problematický, děti jej často vynechávali a důsledkem toho byly jejich výkony řazeny ke známce tři, a to i přesto, že byly zobrazeny syntetickým způsobem. Jirásek dovoluje vypustit krk, vlasy i jeden prst ruky v případě, že dítě dokáže postavu ztvárnit tímto vyspělejším zobrazením. Při mém vlastním hodnocení jsem však zaznamenala, že mnohem častěji než tři zmíněné části, chyběly právě uši. Bylo by možná zajímavé prozkoumat, zda by se výsledné vzájemné souvislosti mezi kresbou lidské postavy a ostatními úlohami Jiráskova testu nezvýšili, pokud by kresbám pánů byly odpuštěny namísto zmíněné trojice prvků právě uši, možná by tento způsob hodnocení byl adekvátnější k výkonům dnešních dětí.

Dalším překvapením se mi jeví Jiráskovo pětistupňové hodnocení. Ačkoliv je jemnější než původní třívrstvé Kernovo, přesto jsem kresby s mnohdy rozdílnou kvalitou zpracování musela zařadit do stejné klasifikační úrovně. Proto si i tady kladu otázku, zda by nebylo vhodnější vytvořit buď jemnější členění, nebo v rámci přehlednosti využít těchto pěti známek a kritéria poupravit. Jirásek klade velký důraz na syntetické zobrazení, a jak jsem již uváděla dříve, rozdíl mezi prvním a druhým klasifikačním stupněm je pouze v něm. Možná by bylo vhodnější zvolit kromě syntetičnosti i jiné prvky, které by sloužily k rozlišení výkonů.

Přestože Jirásek úlohy napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček prezentuje jako úkoly málo přitažlivé a testující vůli i schopnost vyvinout úsilí, v rámci svého výzkumu jsem se setkala s pravým opakem. Právě do těchto úloh se děti, a to i ty nejmladší, pouštěly s vervou a nadšeným odhodláním. Na rozdíl od plnění kresby lidské postavy se komentáře typu „Já to neumím.“, objevovaly v minimální míře. V mém šetření

se při plnění spíše prokazují rozumové operace jako analýza, syntéza či abstrakce, než tyto specifické schopnosti.

Ráda by také vyzdvihla podněty k testu verbálního myšlení. Zaskočily mě u něj především zastaralé typy otázek. Kromě toho, jsou však do jisté míry zvláštní i kritéria k třídění správných odpovědí. Jirásek uvádí, že „*normální a vyšší intelekt se projevuje důmyslným řešením úkolů, originálními a vyspělými reakcemi a nápady.*“ (Jirásek, Tichá, 1968, s. 44). Přesto daná kritéria neumožňují dítěti takto se projevit, jelikož většinou nabízí pouze několik správných odpovědí. Test zůstal od doby svého vzniku nezměněn. Dnešní výchova směřuje děti k netradičnímu řešení problémů, opět se tedy můžeme zamyslet nad tím, zda by revize tohoto testu nevedla k vyšším hodnotám korelací ve vztahu k ostatním úlohám.

V souvislosti vývoje plnění úloh testu školní zralosti jsem si položila i několik dílčích otázek. Která úloha je pro děti nejněsnější? Jaká úloha dětem naopak činí největší potíže? A ve kterém úkolu dosahují děti nejrychlejšího pokroku? Na základě dříve uvedených tabulek a jejich analýzy se mi podařilo zjistit, že to, co pro děti představuje největší oříšek a naopak, s čím si poradí nejlépe se liší v rámci jednotlivých věkových kategorií. Tedy náročnost dílčích úloh testu školní zralosti je rozdílná pro každou třídu. Jak to tedy vlastně je, se nyní pokusím shrnout.

Pro žáky předškolních tříd mateřských škol představují všechny úkoly Jiráskova testu větší nároky. Úlohou s nejhoršími výsledky se však s předstihem stalo napodobení psací věty. Naopak nejlépe si tyto nejmladší děti vedly při plnění úkolu obkreslení skupiny teček. V oné úloze jsem navíc u této věkové kategorie zaznamenala nejvýraznější posun k lepším známám. Význačný pokrok je však také vidět i u úlohy verbálního myšlení.

Pro první a druhou třídu se největší potíží stala kresba lidské postavy. Úlohy, ve kterých tyto třídy naopak sklízely úspěch se však liší. Prvňáčci dosahovali v porovnání s ostatními úlohami nejlepších výsledků v testu verbálního myšlení. Jak se dalo očekávat, silnou stránkou žáků druhé třídy bylo napodobení psací věty. Téměř skokovitý posun o dvě klasifikační úrovně jsem zaznamenala u první třídy při úloze napodobení psací věty. Žáci druhé třídy se celkově svými výkony ostatním žákům oddalovali, i oni si při druhém únorovém plnění úloh zlepšily své výsledné známky, přesto rozdíl mezi dvěma termíny

testování jsou vesměs podobné a u žádné úlohy jsem nezaznamenala významně větší pokrok. Z tohoto souhrnu vyplývá, že kresba pána, ani žádná jiná úloha testu školní zralosti nehraje v kontextu těchto otázek výsadní prim. Na základě dříve uvedené analýzy výsledků však lze tvrdit, že s kresbou lidské postavy mají potíže i starší žáci a zvládnutí tohoto úkolu na jedničku vyžaduje velké úsilí a delší vývoj.

Jiráskův orientační test školní zralosti a instrukce k nim stanovené a standardizované jsou určeny především pro věkovou kategorii předškolních tříd mateřské školy. Dalo by se tedy předpokládat, že starší děti školou ovlivněné s těmito úlohami nebudou mít velké problémy. V rámci mého bádání se však prokázalo, že i tyto již zkušenější děti dosahují v některých subtestech průměrných a horších výkonů.

Proniknutí do hlubších vzájemných souvislostí vývoje plnění dílčích úloh by zřejmě vyžadovalo podrobnější kvalitativní analýzu výkonů úloh, přesto nasbíraná data mohou říci o kresbě postavy ještě něco dalšího, resp., dostávají nás k jádru práce. Jaká je role kresby lidské postavy ve školní zralosti? Dokáže kresba lidské postavy predikovat vývoj výkonů v dílčích úlohách? Nebo je naopak implikován její vývoj na základě výsledků zbylých úloh? Na tyto otázky jsem taktéž dostalala odpověď. Na 5% hladině významnosti se prokázalo vztahů několik. Předně je důležité zdůraznit, že u jednotlivých tříd se prokazuje vždy něco jiného. Ukázalo se, že vývoj kresby lidské postavy může být u věkové kategorie předškolních tříd predikován všemi ostatními úlohami testu školní zralosti, neplatí to však naopak. Pokud se posuneme o věkovou úroveň výš, zjistíme, že zde je možné na vývoj kresby lidské postavy také usuzovat, tentokrát však pouze na základě úlohy napodobení psacího písma. V kontrastu k tomuto stojí výsledky žáků druhých tříd základní školy, u kterých je naopak možné usuzovat z úlohy kresby lidské postavy na vývoj plnění napodobení psací věty. Zde kresba lidské postavy dobře predikuje dosažení nejlepší úrovně, kterou představuje známka jedna, nedostačivá je však v predikci o stupeň horších výsledků. Opět můžeme spekulovat, jaké výsledky bychom dostali, kdyby se velikost výzkumného souboru blížila tomu Jiráskovému. Všechny tyto i výše uvedené informace nám poskytují přehled o vztazích mezi úlohami Jiráskova orientačního testu školní zralosti s konkretizací toho, jaké místo náleží v tomto setu úkolů kresbě lidské postavy.

Tato bakalářská práce se vychází z koncepce Jiráskova Orientačního testu školní zralosti. V první kapitole, která se zabývala teoretickými východisky, jsem se snažila

podrobně přiblížit jeho dílčí úlohy. Pozornost jsem směřovala i na původ testu, představila jsem úlohy, na základě kterých byla česká Jiráskova verze vytvořena, i modifikace, kterými vybrané úkoly prošly za účelem standardizace. Svě místo zaujaly i způsoby zadávání úloh a k nim se vztahující instrukce, jejichž důsledné dodržování je Jiráskem velmi zdůrazňováno. K prezentaci testu také neodmyslitelně patří rozumové operace a jiné specifické schopnosti, které jsou při plnění úloh uplatňovány. Na ty se ostatně klade důraz i v další části práce. Podstatnou pasáž představují zprávy z výzkumů školní zralosti z 60. let, které prováděl Jirásek se svými spolupracovníky. Právě ty mě inspirovaly ve výzkumné kapitole této bakálářské práce a posloužily i k závěrečné diskuzi, kde jsem jeho zjištění porovnávala se svými vlastními.

Školní zralost je a bude téma aktuální, započetí školní docházky bude vždy pro dítě představovat novou životní etapu. Stejně tak Jiráskův Orientační test školní zralosti se pravděpodobně bude ještě dlouho užívat jako častá diagnostická pomůcka. Vzhledem k zastaralým normám by si však zasloužil projít revizí, díky které by nemusel sloužit pouze pro získání výchozích údajů k dalšímu vyšetření, ale mohl by o schopnostech dítěte povědět mnohem víc. V každém případě je však vždy nutná spolupráce učitelů, rodičů, psychologů či jiných specialistů, aby začátek školní docházky byl pro dítě co nejlepší zkušeností, a mohlo tak uskutečnit úspěšnou a spokojenou cestu k rozvoji osobnosti a vzdělání. Již Komenský totiž tvrdí „na dobrém začátku vždy záleží“.

## 5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006.

JIRÁSEK, Jaroslav. Diagnostika školní zralosti. In ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. přepracované vydání. Praha: Avicenum, 1980, s. 248-262.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika s. r. o., 1992.

JIRÁSEK, Jaroslav; TICHÁ, Vladimíra. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. 1. Vydání. Brno: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001.